

**T.C. MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN**  
**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE**  
**ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**  
**“İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği”**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülay AKGÜL**

**81109122**

**Danışman Öğretim Üyesi:**

**Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL**

**Eylül 2011-İstanbul**

**T.C. MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN**  
**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE**  
**ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**  
**“İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği”**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülay AKGÜL**

**81109122**

**Danışman Öğretim Üyesi:**

**Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL**

**Eylül 2011-İstanbul**

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada amaç, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kişisel ve mesleki durumlarına göre, duygusal zekaları bakımından aralarında bir fark bulunup bulunmadığını saptayarak, duygusal zeka düzeyleri farklılaştıkça çatışma yönetimi stratejilerinin tercihinde değişim olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın bulguları ışığında öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini çatışmaların çözümünde etkin olarak kullanabilmeleri umulmaktadır.

Araştırmanın her aşamasında ilgi, destek ve yardımlarını esirgemeyen, fikirleri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmama yön veren değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç.Dr. Ali TEMEL'e, desteklerini sürekli olarak yanımda hissettiğim sevgili annem Şayeste AKGÜL ve babam Süleyman AKGÜL'e kardeşlerime, ankete katılan tüm meslektaşlarıma ve bu çalışmaya katkısı olan herkese teşekkür ederim.

GÜLAY AKGÜL

## ÖZET

# İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

“ İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği ”

AKGÜL, Gülay

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL

Eylül 2011, 128 Sayfa

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

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise söz konusu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilmiş olan 232 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda SPSS 17 programı kullanılarak problem cümlesi içerisinde yer alan değişkenlerin frekans, yüzde değerleri bulunmuş, T Testi, varyans analizi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Tüm istatistiksel analizler 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınarak yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile medeni durum, branş, yaş, mezun olunan okul, kıdem, arasında anlamlı ilişki yoktur. Bununla beraber, duygusal zekâ düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Çatışma Yönetimi Stratejileri

## **ABSTRACT**

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

**“In Istanbul Province Sultanbeyli District”**

AKGÜL, Gülay

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asist. Prof. Dr Ali TEMEL

September 2011, 128 pages

The research aims to study the relationship between emotional intelligence levels and conflict management strategies of the primary school teachers.

The scope of the study is comprised of formal primary school teachers in the central districts of Sultanbeyli in the province of İstanbul in 2010-2011 academic year. Then, the sample of the study consists of 232 teachers randomly chosen among the teachers in the schools mentioned. In this study, the “Personal Information Form” that was developed by the researcher, the “Emotional Intelligence Scale” and the “Scale of Conflict Management Strategies” were used as data collection tools.

In accordance with the answers given by the teachers, frequency, percent, T Test, variance analysis, correlation analysis and are done by using SPSS 17 statistics analysis program. All the statistical analysis are done by considering 0.05 meaningfulness level.

As the conclusion of the research, no significant differences have been detected between “emotional intelligence scores” of teachers and their marital status, branch, age, graduated school, experience. However, significant difference has been found between “emotional intelligence scores” and gender.

As a result of the data, analysis, primary school teachers, gender, graduated school, experience, there were significant differences between the conflict management strategies.

**Key Words:** Emotional Intelligence, Conflict Management Strategies

## İÇİNDEKİLER

### İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Zeka Tanımı.....	2
1.2. Zeka Kuramları.....	4
1.2.1. Alfred Binet: İlk Zekâ Testleri.....	5
1.2.2. Piaget'in Zekâ Kuramı.....	6
1.2.3. Cattell'in Zekâ Anlayışı.....	7
1.2.4. İki Faktör Kuramı.....	7
1.2.5. Bileşik Faktörlü Çözümleme.....	8
1.2.6. Üç Aşamalı Zeka Kuramı.....	10

1.2.7. Sosyal Zeka Kuramı.....	11
1.2.8. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı.....	12
1.2.8.1. Sözel - Dilsel Zekâ.....	13
1.2.8.2. Mantıksal - Matematiksel Zekâ.....	13
1.2.8.3. Görsel - Uzamsal Zekâ.....	14
1.2.8.4. Bedensel - Kinestetik Zekâ.....	14
1.2.8.5. Müziksel - Ritmik Zekâ.....	15
1.2.8.6. İçsel Zekâ.....	15
1.2.8.7. Kişilerarası - Sosyal Zekâ.....	16
1.2.8.8. Doğacı Zekâ.....	17
<b>1.3. Duygu Tanımı.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4. Duygusal Zekâ.....</b>	<b>20</b>
1.4.1. Duygusal Zekânın Tarihi.....	20
1.4.2. Duygusal Zekânın Tanımı ve Özellikleri.....	21
1.4.3. Bilişsel Zeka (IQ) Ve Duygusal Zeka (EQ) İlişkisi.....	24
1.4.4. Duygusal Zekâ Modelleri.....	26
1.4.4.1. Mayer ve Salovey Modeli.....	26
1.4.4.2. Bar-On Modeli.....	28
1.4.4.3. Cooper ve Sawaf Modeli.....	30
1.4.4.4. Daniel Goleman Modeli.....	31
1.4.5. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Zeka.....	34
<b>2.1. Çatışmanın Tanımı.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2. Çatışma Konusundaki Yaklaşımlar.....</b>	<b>37</b>

2.2.1. Geleneksel Yaklaşım.....	37
2.2.2. Davranışsal Yaklaşım.....	38
2.2.3. Modern Yaklaşım.....	38
<b>2.3. Çatışma Türleri.....</b>	<b>39</b>
2.3.1. Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Sınıflama.....	39
2.3.1.1. Birey İçi Çatışma.....	40
2.3.1.2. Bireyler Arası Çatışma.....	40
2.3.1.3. Grup İçi Çatışma.....	40
2.3.1.4. Gruplar Arası Çatışma.....	40
2.3.1.5. Örgütler Arası Çatışmalar.....	41
2.3.2. Çatışmanın Niteliğine Göre Sınıflama.....	41
2.3.2.1. Fonksiyonel Çatışmalar.....	41
2.3.2.2. Fonksiyonel Olmayan Çatışmalar.....	41
2.3.3. Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre Sınıflama.....	42
2.3.3.1. Potansiyel Çatışma.....	42
2.3.3.2. Algılanan Çatışma.....	42
2.3.3.3. Hissedilen Çatışma.....	42
2.3.3.4. Açık Çatışma.....	43
2.3.4. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre Sınıflama.....	43
2.3.4.1. Dikey Çatışma.....	43
2.3.4.2. Yatay Çatışma.....	43
2.3.4.3. Yönetici Uzman Çatışması.....	44



<b>2.4. Çatışma Kaynakları</b> .....	44
2.4.1. Örgütsel Yapıya İlişkin Faktörler.....	44
2.4.1.1. Örgütün Büyüklüğü.....	44
2.4.1.2. Ödüllendirme Sistemi.....	45
2.4.1.3. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar.....	45
2.4.1.4. İşbölümü.....	45
2.4.1.5. Fonksiyonel Bağımlılık.....	46
2.4.1.6. Sınırlı Kaynaklar.....	46
2.4.1.7. Ortak Karar Verme.....	46
2.4.1.8. Uzmanlaşma.....	47
2.4.1.9. Denetim Biçimi.....	47
2.4.2. Bireysel Davranışlara İlişkin Faktörler.....	47
2.4.2.1. Yetki İlişkisi.....	47
2.4.2.2. Kişilik.....	48
2.4.2.3. Amaç Farklılıkları.....	48
2.4.3. İletişime İlişkin Faktörler.....	49
2.4.3.1. Algılama Farklılıkları.....	49
2.4.3.2. Yetersiz Bilgi Alışverişi.....	49
2.4.3.3. Anlama Güçlüğü-Yetersizliği.....	50
2.4.3.4. İletişim Engelleri.....	50
<b>2.5. Çatışmanın Sonuçları</b> .....	50
2.5.1. Çatışmanın Olumlu Sonuçları.....	51
2.5.2. Çatışmanın Olumsuz Sonuçları.....	52

<b>2.6. Çatışma Yönetimi</b> .....	54
<b>2.7. Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi</b> .....	55
<b>2.8. Çatışma Yönetimi Stratejileri</b> .....	56
2.8.1. Bütünleştirme (İşbirliği-Problem Çözme).....	58
2.8.2. Uyma (İtaat Etme).....	58
2.8.3. Hükmetme (Üstünlük Kurma-Rekabet).....	59
2.8.4. Kaçınma.....	60
2.8.5. Uzlaşma (Karşılıklı Ödün Verme).....	60
<b>2.9. Uygun Strateji Seçimi</b> .....	61
<b>2.10. Problem</b> .....	61
<b>2.11. Araştırmanın Amacı</b> .....	62
<b>2.12. Araştırmanın Önemi</b> .....	63
<b>2.13. Varsayımlar</b> .....	64
<b>2.14. Sınırlılıklar</b> .....	64
<b>2.15. Tanımlar ve Kısaltmalar</b> .....	65
<b>2.16. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	66
2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	66
2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69
2.16.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	70

<b>2.BÖLÜM</b> .....	72
<b>YÖNTEM</b> .....	72
<b>2.1. Araştırmanın Modeli</b> .....	72
<b>2.2. Evren ve Örneklem</b> .....	72
<b>2.3. Veri Toplama Araçları</b> .....	73
<b>2.4. Verileri Çözümleme Yöntemi</b> .....	77
<b>2.5. Güvenirlik Çalışmaları</b> .....	78
<b>3. BÖLÜM</b> .....	79
<b>BULGULAR ve YORUM</b> .....	79
<b>3.1. Demografik Özellikler İle İlgili Bulgular</b> .....	79
<b>3.2. Öğretmenlerin Duygusal Zeka Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İncelenmesi</b> .....	81
<b>3.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi</b> .....	82
3.3.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	82
3.3.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	83
3.3.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	86
3.3.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Okula Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	86
3.3.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	88

3.3.6. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	89
<b>3.4. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İncelenmesi.....</b>	<b>91</b>
<b>3.5. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....</b>	<b>92</b>
3.5.1. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	92
3.5.2. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	93
3.5.3. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	94
3.5.4. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Okula Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	96
3.5.5. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	98
3.5.6. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	99
<b>3.6. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....</b>	<b>101</b>

<b>3.7. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Beş Alt Boyutu Puan Ortalamaları İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Beş Alt Boyutu Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> .....	102
<b>4.BÖLÜM</b> .....	104
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER</b> .....	104
<b>4.1. Sonuçlar ve Tartışma</b> .....	104
<b>4.2. Öneriler</b> .....	109
4.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	109
4.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	109
<b>KAYNAKÇA</b> .....	111
<b>EKLER</b> .....	118
EK 1 Kişisel Bilgi Formu.....	119
EK 2 Baron Duygusal Zekâ Ölçeği.....	120
EK 3 Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği.....	123
EK4 Veri Toplama Araçları İzin Belgeleri.....	125

## KISALTMALAR

- IQ** : Bilişsel Zeka  
**EQ** :Duygusal Zeka  
**Vd.** :ve diğerleri  
**Akt.** :Aktaran

## TABLULAR

<b>Tablo 2. 1.</b> Dağıtılan ve Geri Dönen Anketlere İlişkin Veriler.....	73
<b>Tablo 2.2.</b> Duygusal Zekâ Ölçeği için Puanlama Tablosu.....	75
<b>Tablo 2.3.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği için Puanlama Tablosu.....	77
<b>Tablo 3.1.</b> Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.....	80
<b>Tablo 3.2.</b> Duygusal Zekanın 5 Alt Boyutunun Tanımsal İstatistik Analizi Sonuçları.....	81
<b>Tablo 3.3.</b> Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımının T Testi Sonuçları.....	83
<b>Tablo 3.4.</b> Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanlarının Medeni Duruma Göre Dağılımının T Testi Sonuçları.....	84
<b>Tablo 3.5.</b> Öğretmenlerin Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları.....	85
<b>Tablo 3.6.</b> Öğretmenlerin Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları.....	87
<b>Tablo 3.7.</b> Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanlarının Branşa Göre Dağılımının T Testi Sonuçları.....	88
<b>Tablo 3.8.</b> Öğretmenlerin Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları.....	90
<b>Tablo 3.9.</b> Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Tanımsal İstatistik Analizi Sonuçları.....	91
<b>Tablo 3.10.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımının T Testi Sonuçları.....	93
<b>Tablo 3.11.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Medeni Duruma Göre Dağılımının T Testi Sonuçları.....	94
<b>Tablo 3.12.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları.....	95

<b>Tablo 3.13.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları.....	96
<b>Tablo 3.14.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	97
<b>Tablo 3.15.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Branşa Göre Dağılımının T Testi Sonuçları.....	98
<b>Tablo 3.16.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları.....	99
<b>Tablo 3.17.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	100
<b>Tablo 3.18.</b> Duygusal Zekâ Toplam Puan Ortalamaları ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki.....	101
<b>Tablo 3.19.</b> Çatışma Yönetimi Stratejileri Beş Alt Boyutu Puan Ortalamaları ile Duygusal Zekâ Beş Alt Boyutu Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki.....	102



## ŞEKİLLER

Şekil 2.1. Çatışma Düzeyinin Verimliliğe Etkisi.....	53
Şekil 2.2. Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli.....	57

# I.BÖLÜM

## GİRİŞ

Bireyler, gruplar ve örgütlerle sürekli iletişim halindedir. Bu iletişim esnasında uyuşmazlık ve tutarsızlıklar; tarafların farklı tercihlerinin olması, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmaları durumunda ortaya çıkabilir (Karip, 2010, s.1) İnsan faktörünün yer aldığı ve etkileşimin bulunduğu her türlü sosyal ortamda çatışmanın yaşanılması kaçınılmazdır. Okulun farklı yapıdaki insanlardan oluşması farklı nedenlerden dolayı çeşitli çatışmaları kaçınılmaz hale getirmektedir.

Diğer örgütlerden farklı olarak okul ortamındaki güçler ve gruplar daha akıcı olduğundan ufak sürtüşmeler bile umulmadık çatışmalara yol açabilir (Bursalıoğlu, 2002, s. 156). Çatışma örgütler için baştan savılması ve yok edilmesi gereken değil, baş edilmesi ve etkin olarak yönetilmesi gereken bir konudur. Yönetilebilen çatışmalar, üretkenliğin en yüksek düzeyde tutulmasına, huzurlu ve güvenli bir çalışma ikliminin sağlanabilmesine, örgütün değişmesine, örgüt misyonunun ve kültürünün gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Yönetilemeyen çatışmalar ise, örgütü statik bir yapıya büründürür ve sorunları arttırır. Bu nedenle de çatışmalardan, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak yararlanmak gerekir (Kılıç, 2006, s.23).

Çatışma yönetiminde bireylerin duygularının farkında olması, başkalarının duygularının farkında olması ve duyguların kullanılması ön plana çıkmaktadır. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi, çatışmanın etkin bir şekilde yönetilme becerisiyle yakından ilgilidir. Öğretmen öğretim sürecinin verimli ve etkili olmasında büyük bir öneme sahiptir. Bu yüzden eğitim sisteminin önemli bir ögesi

kabul edilen öğretmen, okulda yaşanan çatışma durumlarını yönetmede en temel göreve sahiptir.

Günümüzde öğretmenlerin ne gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği konusunda bir mutabakat olmamasına karşın yapılan son çalışmalar ve incelemeler duygusal zekâsı yüksek iş görenlerin daha çok talep edildiğini ortaya koymaktadır ve öğretmenler okullarda görev yapan iş görenlerin en önemlisi olması nedeniyle öğretmenlerin de yüksek duygusal zekâyâ sahip olmaları beklenebilir bir durumdur (Titrek, 2006, s. 327).

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

Öğretmenlerin özel ve iş yaşamında başarılı ve mutlu olmaları duygusal zekasına bağlıdır. Başarı ve mutluluğun duygusal zeka ile bağlantısı yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir. Duygularımızı yönetebilme ve onların bilgisi ile gücünden yararlanma becerisi olan duygusal zekâ, öğretmenlerin en büyük enerji ve motivasyon kaynağı ve başkalarını etkilemekte kullanabileceği en önemli araçtır. Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin, duygusal zekâ becerilerini her zaman ve her yaşta ilerletip, çatışma yönetiminde kullanabilmeleri, verimliliği arttırıp başarıyı yükseltecek ve bütün halinde bir iyileşmeyi beraberinde getirecektir.

### **1.1. Zekâ Tanımı**

Zekâ ile ilgili yazılı metinler ilk defa Eski Yunan ve Hindistan'da bulunmuştur. O günden bu güne kadar zekânın tanımına ilişkin psikologlar ve akademisyenler, zekâyı oluşturan yeteneklerden yola çıkarak pek çok farklı tanım yapmışlardır. Bununla beraber zekânın nasıl bir yetenek olduğu hâlâ tartışılmaktadır. Zekânın en

popüler tanımı, öğrenme, anlama ve alışılmamış durumlarla baş edebilme yeteneğidir (Baymur, 2004, s. 246; Yüksel, 2006, s. 3).

Spearman zekâyaya “*karmaşık durumlarda ilişkileri görebilme gücü*” demiştir. O’na göre insan ne kadar zeki olursa, bir durumda o kadar çok ilişkiler kurar ve karmaşık bir problemi en kestirmeden çözecek yolu bulur (Akt.Baymur, 2004, s. 246)

Zekâ bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir (Bümen, 2002, s. 5). Bir başka tanımda “*bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme*” veya “*günlük ya da mesleki hayatta karşılaşılan bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneği*” şeklinde ifade edilmektedir (Köroğlu, 2006, s. 15).

Wechsler zekâyayı; dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlamıştır (Akt.Çakar ve Arbak, 2004, s. 26). Piaget (1980) ise zekâyayı, bilişsel yapı ile çevre arasındaki bir tür dinamik denge hali olarak tarif etmiştir (Akt. Topses, 2003, s. 88).

Storrdad zekâyayı; bireyin zor, karmaşık, soyut, ekonomik, gayeye uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme ve bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerine toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt.Buğa, 2010, s. 10).

Zekâ beyne ait; bilgiyi öğrenme, kaydetme, eski bilgilerle ilişkilendirerek yeniden yorumlama, akılda tutma ve geri getirme, akıl yürütme, çağrışım yapma, algılama ve sezebilme gibi işlevleri kapsayan bir kapasitedir (Kulaksızoğlu, 2004, s. 135).

Zekâ tanımlarının arkasında, insanların kullanıma hazır bir zekâyıyla doğması ve zekânın hesaplanabilirliği ile ilgili bazı basit varsayımlar da bulunmaktadır. Zeka, basit bilgiyi elde edip onu karşılaşılan farklı durumlarda kullanma yeteneğidir. (Kirby, 2002, s. 134,136).

Sternberg (1998), kendisinden önce yapılmış zekâ tanımlarında sürekli olarak vurgulanan, kişinin çevreye uyum sağlama kabiliyetine ilave olarak çevreyi reddetme, çevreyi değiştirme veya yeni çevreler seçebilme yeteneğinin de anlatılması gerekliliğini ifade etmiştir (Akt.Güney, 2009, s. 4). Zekânın etkileşim kurarak işleyen farklı bileşenlerden oluştuğunu, bireyin içsel ve dışsal dünyası ile deneyimlerinin zekâyla ilişkili olduğunu savunmuştur (Akt.Selçuk, Kayılı, Okut, 2004, s. 7). Mozart, Einstein, Churchill ve Picasso gibileri düşünüldüğünde, etkilerinin sadece tarih kitaplarında olmadığı, aileleri, arkadaşları ve çevrelerindeki diğer bireyler üzerinde de etkileri oldukları açık bir şekilde görülmektedir (Acar, 2001, s. 13).

Psikoloji sözlüğü zekâyı; “*Soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma vb. de dahil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı*” olarak tanımlamaktadır (Budak, 2005, s. 848). En geniş anlamıyla zekâ, genel bir zihin gücü olarak tanımlanabilir (Baymur, 2004, s. 246).

Modern anlamdaki ilk zekâ testini geliştirmiş olan Alfred Binet’in zekâ tanımında ise belirli bir amaca yönelmek, amaca erişmek için direnmek, uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek eğiliminden söz edilmiştir (Akt. Kulaksızoğlu, 2004, s. 135) .

Zekâ teriminin değişik anlamlarının olduğu kabul edilmesine rağmen, diğer bir yandan da zekânın, bilimlerin içerisinde çekirdek bir anlam ifade ettiğine inanılmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi bir çok zekâ çeşidi bulunmaktadır. Tüm bu zekâ çeşitlerinin esas işlevi bilgiyi toplama, bu bilgiden bir şeyler öğrenme ve bunlardan bir sebep-sonuç ilişkisi çıkartmaktır. Bu süreç içinde zihinsel yetenek ve idrak etme işlemi arasında büyük bir bağlantı gizlidir (Yüksel, 2006, s. 4).

## **1.2. Zekâ Kuramları**

Zeka ile ilgili bilimsel çalışmalar, geçmişten günümüze uzanan bir süreklilik göstermektedir. Bu bağlamda zeka konusunda kuramsal çerçevede gerçekleştirilen

ilk çalışmalar tekli zeka anlayışı temelinde gelişirken daha sonraki yıllarda çeşitli faktörlerin biraraya gelmesi olarak düşünölmüştür.

### **1.2.1. Alfred Binet: İlk Zekâ Testleri**

Modern anlamdaki ilk zekâ testi Alfred Binet ve Simon tarafından 1905 yılında geliştirilmiştir (Akın, 2004, s. 33). Binet, bir süre kendisinden önce gelenlerin yaptığı gibi zekâyı, Paris'te kurduğu laboratuvarında iki kızı üzerinde yaptığı derinlemesine gözlemlerden elde ettiği bulgulara dayanarak belirlemeye çalışmıştır (Köroğlu, 2006, s. 15).

Binet, testteki maddelerin çözüm şekline göre zekâ hakkında fikir sahibi olunabileceğini ve bu yolla zekânın ölçülebileceğini söyler. Binet, zekânın algısal motor becerilerle değil, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ile ölçülebileceğini varsaymıştır. Zekâ hakkında çok açık bir tanım yapmamakla birlikte, sınıflamadan ziyade hafıza, hayal etme, yaratıcılık, dikkat, anlayış, etki altında kalma, estetik ve ahlaki duygu, kas gücü, irade gücü, görme algısı gibi özellikleri araştırmaya önem vermiştir (Güler, 2006, s. 10).

Binet'e göre zekânın altı özelliği vardır. Bu özellikler: anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi arzu edilen bir gayenin gerçekleşmesine intibak ettirmek ve kendini eleştirmektir (Mumcuoğlu, 2002, s.9)

Binet ve Simon'ın testlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan bilim adamlarından biri de Terman'dır. Terman yaptığı çalışmalarda testlerin derinliğini ve zekâyı ölçme kabiliyetini artırmıştır. Terman'ın geliştirdiği bu test Stanford-Binet Testi olarak adlandırılmıştır (Akın, 2004, s. 33).

Zekânın ölçülmesinde kullanılan bir başka test de Wechsler'e aittir. Wechsler'e göre zekâ rasyonel düşünebilme, çevresi ile etkileşimde bulunabilme ve amaçlarına ulaşabilmede kendini gösteren genel ve dünya çapında kapasitedir. Wechsler'in geliştirdiği testin Stanford-Binet zekâ testinden en önemli farkı sadece sözel olan

yanları değil, zihin gücünün sözel olmayan yanlarını da ölçecek alt testlere yer vermiş olmasıdır (Yaşarsoy, 2006, s. 8).

Alman psikolog William Stern zekâ ölçümünü daha güvenilir hale getirmek, her yaştaki insanın zekâlarını ölçebilmek için, daha farklı bir standart geliştirmiştir. Bu çalışmayla birlikte zekâ ölçüm standardı olarak kabul gören IQ (Intelligence Quotient) ortaya çıkmıştır (Akın, 2004, s. 34). Zekâyâ ilişkin olarak geliştirilen bu anlayış ise insanların zeki olanlar ve olmayanlar şeklinde kategorize edilmesine yol açmıştır. Yani zeki olmak için gerekli olan tek ölçüt IQ olarak görülmüştür ve insanların ya doğuştan zeki olduğu ya da olmadığı ve bunun için yapılacak bir şeyin söz konusu olmadığı düşüncesi yıllarca benimsenmiştir (Saban, 2005, s. 5).

### **1.2.2. Piaget'in Zekâ Kuramı**

Piaget, zekâyı, zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekâyâ gelişimsel açıdan yaklaşmıştır. Ayrıca, çocukların ilkel zekâ yapısına sahip küçük yetişkinler olmadığını belirtmiştir. Zihinsel yaklaşımda zihinsel yapı, sindirim sistemine ve bilgiler besin maddelerine benzetilebilir. Her besin maddesinin yenildikten sonra hazmedilip vücutta kullanılmasına benzer olarak, dış dünyadaki nesne ve olaylar algılanır, değerlendirilir ve kullanılacak hale getirilir. Algılanan bilgiler, besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi bilişsel fonksiyonları da değiştirir ve geliştirir (Piaget, 1980, Akt.Selçuk vd., 2004 s. 3).

Ona göre organizmanın büyümesi için çevresiyle etkileşimde bulunması zorunludur. Piaget burada özümleme ve uyma terimlerini kullanmıştır. Özümleme; insanların dış çevreden gelen bilişsel uyarıcıları bilişsel şemasına uydurup sindirmesidir. Uyma ise; insanın bilişsel şemalarını dış çevreden gelen uyarıcılara uydurmasıdır (Başaran, 2005, s. 149)

Piaget; bireyleri birbirinden farklı kılan en önemli zihin işlevi olan zekânın temel özelliklerini üç noktada toplamıştır (Kulaksızoğlu, 2004, s. 136):

- Zekâ organizmanın çevreye uyumunun özel bir halidir. Bu uyum bireyin çevre ile etkileşimini gerçekleştirir.
- Zekâ bir çeşit denge halidir. Zihinsel yapılarla çevre arasında durmadan yenilenen bir denge vardır.
- Zekâ bir çeşit zihinsel işlemler sistemidir. Bilgi edinmek hareketle olur.

### **1.2.3. Cattell'in Zekâ Anlayışı**

1963 yılında Raymond Cattell yaptığı araştırmaların sonuçlarına dayanarak insanın sahip olduğu zekâyı iki ana kategoriye ayırmıştır. Bunlar “akışkan zekâ” ve “kristalize zekâ”dır (Akın, 2004, s. 34).

Akışkan zekâ kavramlar oluşturma, soyut akıl yürütme, karmaşık ilişkileri kavrama yeteneği ile ilgilidir. Harfleri ya da sayıları gruplama, benzer sözcükleri eşleme, sayı dizilerini anımsama gibi test materyalleri ile bu zekâ türü ölçülmeye çalışılır (Güler, 2006, s. 11).

İkinci zekâ faktörü olan kristalize zekâ ise gelişme sırasında öğrenilen bilgileri içerir. Akışkan zekânın ergenliğin sonuna kadar aktif öğrenmeye daha yatkın bir yapı olduğundan, kristalize zekânın ise daha çok bilgileri sentezlemeye yatkın yetişkin zekâsı olduğundan söz edilir. Kristalize zekâ soyutlama, karmaşık ilişkileri kavrama, soyut akıl yürütme, kısacası akışkan zekânın öğrenilmiş deneyimlere aktarılması ile ilgili olan zekâ tipidir. Eğitim ve deneyime bağlı olan bu zekâ türünü ölçmek için genel bilgi, sözcük dağarcığı, aritmetik akıl yürütme testlerinden yararlanılır (Güler, 2006, s. 11).

### **1.2.4. İki Faktör Kuramı**

Spearman, “İnsanın Yetenekleri” adlı kitabında “İki Faktör Kuramı” adı ile bilinen kuramı ortaya koymuştur. Spearman bir alanda parlak olan bir kişinin diğer alanlarda da genel olarak parlak olduğunu kaydetmektedir. Her birimiz bazı alanlarda diğer alanlara göre daha parlak olabiliriz, Spearman’a göre bu farklılıklar aynı genel zekanın farklı faaliyetlerde ortaya çıkma durumudur (Akt.Mumcuoğlu, 2002, s. 9)



Sperman kuramında zekâyı tanımlarken iki faktöre, ‘g’(global) genel yetenek ve ‘s’(spesifik) özel yetenek faktörü adını vermiştir. Genel yetenek ‘g’ faktörü, tüm zihinsel faaliyetlerde rol oynayan, ortak ve genel bir zihinsel enerji, özel yetenek ‘s’ faktörü ise bir işin yapılmasında gerekli olan genel zihinsel bir güç olarak algılanmıştır. Sperman’ a göre bireyler sahip oldukları ‘g’ ve ‘s’ faktörleri yönünden farklıdır. Bireyin zekâsı ölçülmek istendiği zaman bu ‘g’ faktörünün ölçülmesi anlamına gelir (Erginsoy, 2002, s. 5).

Özel yetenek faktörü genel zihin yeteneği dışında, belirli bir zihin etkinliğini gerçekleştirebilmek için duyulan zihin gücüdür. Özel yetenek faktörü “s” kişiden kişiye, bir denemeden diğerine değişir. Çevre, okul, heyecan gibi faktörlerin etkisinde kalır. Genel yetenek “g” faktörü ise kişiden kişiye değişmesine karşı farklı kişiler için bütün denemelerde sabittir, her bir denemede aynı önemi taşımaz, aynı ağırlıkta değildir. Genel yetenek faktörü, özel yetenek faktörlerini etkiler ve gelişmesini sağlar. Kısaca genel ve özel zihin yetenekleri her bir etkinlik için farklı miktarlardadır (Güler, 2006, s. 12).

Bu kurama göre zekâ genel yeteneğin yanında, birçok özgül yeteneklerin bileşkesidir. Sperman’a göre yetenekler çok çeşitli olabilir ve bireysel ayrımlara göre, her bireyde, ayrı bilişsel yetenekler bulunabilir. Soyut zekâ ve onun alt bölümleri olan; mekanik, toplumsal vb. özgül yeteneklerden söz edilebilir. Sperman, özgül yetenekleri genel yetenekten ayrı nitelikte bir bilişsel güç olarak yorumlamıştır. Bilişsel etkinliklerde kimi zaman g, kimi zaman s etmeni baskın olabilir (Topses, 2003, s. 61).

### **1.2.5. Bileşik Faktörlü Çözümleme**

Zekâyâ ilişkin çoklu faktörler üzerindeki çalışmalar “Faktör Analizi” tekniklerinin gelişmesi ile hızlanmıştır. Grup Faktör Kuramcısı Thurstone (1887–1955) zekânın genel bir faktör olmadığını söyleyerek birbirlerinden bağımsız birçok zihinsel becerinin merkezde olduğu bir teori ortaya atmıştır (Konrad ve Hendl, 2005, s. 46).

Devreden faktör teorisi olarak da tanımlanan bu teoride; zekânın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren gruplardan (yetenek) oluştuğunu öne sürmüş ve bunları ölçmek için Temel Yetenekler Testi geliştirmiştir (Yaşarsoy, 2006, s. 10).

Thurstone'in ifade ettiği faktörler şunlardır (Akt.Güler, 2006, s. 13,14):

**Sözel Yetenek:** Bu faktör okuduğunu anlama, sözel analogiler, cümlecikleri düzenleme, sözel muhakeme, atasözlerinin eşanlamlısını bulma ve kelime haznesi gibi testlerde yer alan yeteneklerdir.

**Kelime Akıcılığı:** Belli bir sürede belirli türden çok sayıda sözcük bulabilme şeklinde ölçülmektedir. Belirli bir kafiyeye uygun, erkek ismi, yaprakları yenen sebze, "I" ile başlayan sözcükler gibi belirli bir tarife uygun kelime üretebilme yeteneğidir.

**Sayısal yetenek:** Bu faktör, basit aritmetik işlemlerini süratli ve doğru olarak hesaplayabilme ile ilişkili görülmektedir.

**Genel Muhakeme Yeteneği:** Bu faktör çok açık olmamakla birlikte, tümevarım ve tümdengelimsel düşünme olarak kabul edilmekte, ancak tümevarımsal düşünmenin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Tamamlamayı gerektiren sözel ve sayısal testlerde uygun olanı bulma veya bir serideki kuralı bulma gibi test durumları şeklinde ölçülmektedir.

**Yer-Mekan İlişkileri:** Bir cismin görünmeyen yönleri ile birlikte uzaydaki çeşitli durumları tasarlayabilme, hayal edebilme, göz önünde canlandırabilme, yer-mekan ilişkilerini algılayabilme gibi yeteneklerini kapsar.

**Bellek Faktörü:** Anlamsız şeyleri, sayısal, sözel ve şekilsel sıraları ve materyalleri ayrıntıları ile hatırd tutabilme gibi faktörleri içine alır.

**Algısal Faktörler:** Görsel olarak çeşitli şekiller arasındaki benzerlikleri, farkları ve ayrıntıları süratle algılayabilme yeteneğidir.

### 1.2.6. Üç Aşamalı Zeka Kuramı

Zihinsel yetenekler üzerinde faktör analizi teknikleri ile yapılan uzun araştırmalardan sonra, zihinsel niteliklerin ilişkilerini basit olarak ifade etme amacına yönelik modeller düşünülmüştür. Bunlar arasında, Guilford (1967) “Zihin yapısı” olarak üç boyutlu bir model ileri sürmüştür (Yaşarsoy, 2006, s. 11). Guilford Thurstone’un belirlemiş olduğu yedi faktörün daha ince parçalara ayrılması gerektiğini ve bunların bir sistem içinde düşünülmesi gerektiğini savunmuştur (Kuzgun, 2006, s. 23).

Guilford’un bu modeli bilgisayar sistemlerindeki işleyişe benzemekte, “Girdi”, “İşlem”, “Çıktı”lar şeklinde sıralı bir düzenleme getirmektedir (Yaşarsoy, 2006, s. 11). Guilford’un zihin yapısına ilişkin üç boyutlu modelinde zihinsel beceriler; işlemler, ürünler ve içerikten oluşmuştur (Topses, 2003, s. 61).

**İşlem:** Zihinsel içerik üzerinde ne tür analizler yapıldığı ne gibi süreçlerden geçtiği ile ilgili olan boyuttur. Zihinsel süreç sırasında yapılan algılama, belleme, yaratıcı düşünme, geleneksel düşünme, eski bilgileri tanıyarak, yenilerini bulabilme ya da eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurabilme işlemleridir (Bümen, 2002, s. 2,3; Özgüven, 1994, s. 167).

**Ürün:** Belirli içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonucu elde edilenle ilgili olan boyuttur. Zihinsel içerikler üzerinde yapılan işlemler sonucunda elde edilen ürünler ise; birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, çeviriler ve doğurgulardır (Özgüven, 1994, s. 167).

**İçerik:** Zihinsel sürecin ne tür materyaller üzerinde olduğu ile ilgili olan boyuttur. Zihinsel sürecin içeriği şekilsel, sembolik (sayılar, harfler vb.), anlamsal (sözcüklerin ifade ettiği fikir ve düşünceler) ve davranışsal (bireylerin kişilik ve tutumlarına ilişkin bilgiler) olmaktadır (Bümen, 2002, s. 2,3; Özgüven, 1994, s. 167).

Guilford’a göre bu boyutlardan birinin olmaması durumunda zihni etkinliğin varlığı düşünülemez. İçerik olmadan zihinsel işlem yapmak, zihni işlem yapmadan

zihinsel ürün elde etmek olanaksızdır (Kuzgun, 2006, s. 23). Ancak bu kuram düşünmenin karmaşık ve çok soyut olması nedeniyle zihin yapısına ilişkin ayrıntıları açıklamada yeterli olmamıştır (Topses, 2003, s. 61).

### 1.2.7. Sosyal Zeka Kuramı

Sosyal zeka modeli, zekayı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk modeldir. Zihnin ayrı güçleri (faktörleri) olduğu, faktörlerin ortak özelliklerine göre gruplanabileceği görüşünden hareket etmiştir. Bir gruba dahil olan faktörlerden biri ya da birkaçı, gerektiğinde diğer faktörlerle beraber bir zihni etkinlikte rol alabilir. Thorndike'a göre zekâ, birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelir. Zekâ değil, zekâlar vardır. Bir zihni problemin çözümünde birden fazla faktör rol alır. Bu duruma göre genel bir zekânın sözü edilemez (Köroğlu, 2006, s. 17).

Thorndike zekâyı, soyut, sosyal ve mekanik zekâ olmak üzere üçe ayırarak inceler. Soyut zekâ, sayı ve sözcükleri oluşturan sembolleri, sosyal zekâ insanları anlama ve onlarla iyi ilişkiler kurabilmeyi, mekanik zekâ ise çeşitli araç, gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneğini ifade eder (Öztürk, 2006, s. 22). Thorndike'in kategorisi bu üç tip zekânın her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesini sağlamıştır. Mekanik ve soyut zekâ hakkındaki dikkatlerin fazla olmasına rağmen, sosyal zekâ ile ilgili kanı ön plana çıkmıştır (Yüksel, 2006, s.7). Mayer ve Salovey, sosyal zekâyı, anlama ve sosyal bilgiyi kullanma yeteneği olarak ifade etmişlerdir (Mayer & Salovey & Caruso, 2000a, s. 4).

Thorndike sosyal zekâyı "*insanları anlama ve idare etme, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği*" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda iki öge bulunmaktadır; başkalarını anlama yani algılayıcı tarafından herhangi bir uyum gerekmeksizin bilişsel değerlendirme ve başkalarıyla ilişkilerinde bilgece davranma (Yaşarsoy, 2006, s. 11).

### 1.2.8. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı

Gardner 80' li yıllardan başlayarak geliştirdiği, günümüz çağdaş psikoloji literatüründe özgün yeri olan, günümüzde de önemini koruyarak gelişmekte olan bir kuram olan çoklu zekâ kuramı kavramını ortaya koymuştur (Bümen, 2002, s.5). Çoklu zekâ kuramı insanlar arasında varolan zeki olanlar zeki olmayanlar şeklindeki geleneksel sıralamaya ve zekâ düzeyinin değiştirilemeyeceğine ilişkin yaklaşımlara şiddetle karşı çıkar. (Topses, 2003, s. 62).

Gardner zekayı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamıştır (Saban, 2005 ,s. 40).

Gardner'ın 1983 tarihli *Frames of Mind (Zihin Çerçeveleri)* kitabı IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliği taşıyordu. Gardner hayatta başarılı olmak için tek tip zekânın şart olmadığını, yedi temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesi olduğunu öne sürmüştür. Zekâ hakkındaki bu tezinin anahtar deyimini “çoğul”dur. Çünkü zekâ çok yönlüdür. Doğuştan genetik kalıtımla getirilen zekâ geliştirilebilir, değiştirilebilir ve zeki olmak belli bir derecede öğrenilebilir. Çoklu zekâ kuramı IQ'nun tek ve değişmez belirleyici olduğu standart kavramı çok aşmaktadır (Goleman, 2009, s. 67 Selçuk vd., 2004, s. 12 ).

Gardner, zekâ diyerek adlandırdığı 7 farklı beceriyi, öğrenme, problem çözme ve insan olma için etkili bir araç olarak tanımladı. Bu beceriler, sözel-dilsel, mantıksal matematiksel, görsel-mekansal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişisel-işsel, kişilerarası-sosyal zekâ olarak adlandırılır (Güler, 2006, s. 16). 1993 yılında bu zekâ alanlarına doğa zekâ alanını dâhil etmiş ve zekânın sekiz alandan daha çok olabileceğine işaret etmiştir. En son olarak ruhsal zekâ ve varoluşsal zekâ adını verdiği iki zekâ boyutunu da aday zekâ olarak modele yerleştirmiştir. Bu zekâ boyutları pek çok zekâ alt boyutunu içermekte ve birbiriyle etkileşim içinde bulunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004, s. 29).

İnsan zekası yaşamın her anında, bir makineyi icat ederken, bir hedefi gerçekleştirirken, insanları ikna ederken, bir söküğü dikerken veya bir resim çizerken, bir rolü canlandırırken çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçer ve kullanılır. Çünkü, her insanın kendini ifade ederken kullandığı dil farklıdır ([http://web.deu.edu.tr/mate-matik/m2\\_b1.html](http://web.deu.edu.tr/mate-matik/m2_b1.html), 12.11.2010). Beynin farklı alanları farklı fonksiyonlara sahiptir. Örneğin, beynin dil ile ilgili bölgesi hasara uğradığında diğer alanların fonksiyonlarının bundan etkilenmediği görülmektedir (Sönmez, 2000, s. 94).

#### **1.2.8.1. Sözel - Dilsel Zekâ**

Şiir, mizah, hikâye anlatma, gramer, mecazlar, teşbihler, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve kelime yazma gibi karmaşık olasılıklar içeren dil üretim sorumluluğudur. İnsanın sözel/dilsel zekâsı, konuşulan kelimenin, okunan şiirin, yazılan yada tartışılan fikir veya düşüncelerin farkındadır (Akbaş, 2006, s. 43).

Okuma, yazma, dinleme ve konuşmayla ilgili olan bu zekâ türü yazarlar, politikacılar ve bilim adamlarında görülür (Aydın, 2003, s. 242). Şairler dil zekâsı en üst düzey olan insanlardır. Bütün yazarlar, hatipler, avukatlar ve anadili kullanmanın önemli olduğu alanlarda başarılı olanlar üstün dil zekâsına sahip olan insanlardır. Bu kişiler dili, dilbilgisi, anlam gibi kurallara uyarak kullanabilir ve gerektiğinde sözel becerileriyle diğer kişileri ikna edebilirler. Okumayı severler ve duydukları şeyleri yorumlamaktan zevk alırlar. Bu kişilerin hafızaları da güçlüdür (Güler, 2006, s. 17).

#### **1.2.8.2. Mantıksal - Matematiksel Zekâ**

Bu zekâ türü mantıksal ve sayısal sembolleri anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Tümdengelim, tümevarım, düşünceler arasında ilişki kurabilme, akıl yürütme gibi yetenekleri kapsamaktadır (Bümen, 2002, s. 11). Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, soyut sembollerle çalışma, bilginin parçaları arasında ilişki kurma becerisidir (Yaşarsoy, 2006, s. 12).

Mantıksal- matematiksel zekâsı yüksek bireyler soyut işlemlere karşı çok duyarlıdırlar, sayılarla çalışmayı severler, satranç ve dama gibi stratejik oyunlarla meşgul olmaktan haz alırlar ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme yetenekleri oldukça gelişmiştir (Saban, 2005, s. 8). Bu zekâ türünde gelişmiş olan insanlar, nesnelere tanımlamada, analiz etmede ve matematik/bilim gibi konularda problem çözüme başarılıdırlar ve benzer şeyleri eşleştirme, karışık resimlerden şekil çıkarma, matematik, bilim, bulmaca ve problem çözme gibi konulardan hoşlanırlar (Akbaş, 2006, s. 43). Bu bireyler daha çok bilgisayar programcılığı, matematikçi veya bir istatistikçi gibi mesleklere daha yatkın bireylerdir (Buğa, 2010, s. 15).

### **1.2.8.3. Görsel - Uzamsal Zekâ**

Bu zekâ alanı, bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi göz, renk, biçim, derinlik, boyut ve ilişkilerini ayırıştırma kabiliyetlerini içerir (Bümen, 2002, s. 12; Saban, 2005, s. 9).

Bu zekâ türünde çok gelişmiş olan insanlar, zihinlerinde resimler yaratır ve bunları çizerler. Bununla birlikte yaratıcılıkları, renkleri kullanma ve harita okuma yetenekleri ile iyi bir hayal güçleri vardır (Akbaş, 2006, s. 44). Bu zekâ türünü etkili olarak kullananlar için, heykeltıraşlar, ressam, grafikerler, tasarımcılar, stilistler vb. örnek olarak verilebilir (Erçetin, 2001, s. 9).

### **1.2.8.4. Bedensel - Kinestetik Zekâ**

Bedensel - kinestetik zekâ hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme, vücut ve zihin arasında bir uyum oluşturabilme yeteneği ve objeleri becerikli bir biçimde kullanma becerisidir (Bümen, 2002, s. 14; Sönmez, 2000, s. 95; Vural, 2004, s. 247).

Bedensel-kinestetik zekâ ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmada vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir

heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilir (Saban, 2005, s. 11).

Bu zekâ türüne sahip bireyler oyuncu, sporcu, dansçı, heykeltıraş ve tamircilik gibi mesleklere yatkın bireylerdir. Yüksek bedensel zekâyâ sahip insanlar, tiyatro, bale, dans ve sporda başarılı olurlar; zihin ve beden bağlantısını çok başarılı bir şekilde kullanabilirler (Güler, 2006, s. 18). Aktörler, palyaçolar ve pandomim oyuncularını gibi insanlar, insan ruhunu derinden etkilemek için vücudun kavrama, anlama ve iletişim kurmadaki sonsuz olanaklarını en iyi şekilde kullanan insanlardır (Akbaş, 2006, s. 44).

#### **1.2.8.5. Müziksel - Ritmik Zekâ**

Bu zekâ, ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma ile çevreden gelen seslere, insan seslerine ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir (Akbaş, 2006, s. 44).

Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir. Müziksel zekâsı güçlü olan insanlar sadece müziksel olan eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, aynı zamanda olayların oluşumu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışırlar. Bu zekâ türü ile bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kastedilir. Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bireyler en iyi ve en etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler (Saban, 2005, s. 10). Bu zekâ türü gelişmiş bireyler; besteci, müzisyenlik ve şarkıcılık gibi mesleklere yatkın bireylerdir (Buğa, 2010, s. 15).

#### **1.2.8.6. İçsel Zekâ**

Gardner'a göre birey içindeki zeka; içe dönük, karşılıklı bir yetenektir. Kişinin kendisi hakkında dikkatli, doğru bir model oluşturup bunu etkili bir yaşam sürebilmek için kullanma becerisidir (Goleman, 2009, s. 69). Bu zekâ türü bir bireyin



kendini tanıması; duygu ve düşüncelerinin, amaçlarının, mizacının farkında olmasıdır. Kendi gücünü ve sınırlarını bilmesi, kendini anlama, kendini disipline etme ve öz saygı gibi yetenekleri kapsamaktadır (Buğa, 2010, s. 16).

Başka bir deyişle içsel zekâ, bizim kendi bilincimizin farkında olmamıza, kendi kendimizi tanımamıza olanak sağlar; bu, bizim kendimize dönme ve kendimizi izleme aşamasıdır. Bizim kendi kişiliğimiz ve kendimizi aşma yeteneğimiz, içsel zekâmızın işleyen kısmıdır. Bununla birlikte, tecrübelerimizdeki birlik ve bütünlük, yüksek bilinç durumunu fark etme, geleceğin çekiciliğini yaşama ve rüyalardaki olasılıkları gerçekleştirir ve kapasitemizi artırır. (Akbaş, 2006, s. 45,46). Din adamları, psikologlar ve filozoflar içsel zekâları gelişmiş insanlara örnek verilebilir (Güney, 2009, s. 10).

#### **1.2.8.7. Kişilerarası - Sosyal Zekâ**

Gardner, kişiler arası zekânın temelinde diğerinin ruh halini, mizacını, güdülerini, arzularını anlayıp ona uygun tepkiler verme yeteneği olduğunu söylemiştir. Kişiler arası ilişkilerde zekâ, diğer insanları anlamaktır. Onları ne harekete geçirir, nasıl çalışırlar, onlarla nasıl işbirliği yapılabilir? Türü sorulara cevaplar verebilmektir (Akt.Goleman, 2009, s. 69).

Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanların yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir (Saban, 2005, s. 12). Karakter ve kişilikleri anlama ve değerlendirmede oldukça yetenekli olan bu tür zekâyâ sahip olduğu kabul edilir. Bu insanlar, düşünme ve akıl yürütmede çok yeteneklidirler (Güler, 2006, s. 19). Bu zekâ türünde çok gelişmiş olan insanlar, genellikle danışmanlar, öğretmenler, terapistler, politikacılar ve dini liderlerdir (Akbaş, 2006, s. 45).

#### **1.2.8.8. Doğacı Zekâ**

Doğacı zekâyâ sahip bir kişinin hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya dünya doğasına karşı aşırı ilgili ve duyarlı olma olarak tanımlanabilir. Doğacı zekâsı güçlü olan insanlar sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar (Saban, 2005, s. 14,15).

Bu tür zekâsı gelişmiş kişilerin, hayvanları, bitkileri, mineralleri, doğaya ilişkin karmaşık örüntüleri tanıma, sınıflandırma konusunda başarılı oldukları söylenebilir (Erçetin, 2001, s. 10).

#### **1.3. Duygu Tanımı**

Duygu kelimesi, Latince “movere” (hareket etme) kökünden gelmektedir. Bu kelimeye “e” ön ekini getirdiğimizde ise, “öteye hareket etmek” anlamına gelmektedir. Buradan çıkaracağımız en önemli sonuç; bir duygu, daima bir davranış eğilimi gösterir (Konrad ve Hendl, 2005, s. 17).

Birey iki zihne sahiptir; biri duygusal, diğeri akılcı olan bu iki zihin, çoğunlukta bir uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini birbiriyle kaynaştırarak bireye yardımcı olurlar. Genelde duygusal ve akılcı zihin bir denge halindedir. Duygu, akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Ancak yinede duygusal ve akılcı zihinler yarı bağımsız yetilerdir, her ikisi de, beyindeki farklı ama birbiriyle bağlantılı devrelerin işleyişini yansıtır (Goleman, 2009, s. 36).

Oxford İngilizce sözlüğü “Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum” şeklinde bir duygu tanımı yapmaktadır (Goleman, 2009, s. 373).

Goleman'ın (2009, s. 373) duygu tanımında ise “*Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi*” ifadeleri vardır. Cooper ve Sawaf (1999)'a göre ise duygular, bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışları şekillendiren enerji akımları olup, dışa doğru yayılarak başkalarını etkilemektedir (Akt.Ural, 2001, s. 210).

Karışımları, çeşitlemeleri, mutasyonları ve nüanslarıyla yüzlerce duygudan söz edebileceğimizi ve aslında duygunun nüanslarının, bunları tanımlayan kelimelerden çok daha fazla olduğunu belirten Goleman tüm duygu karışımlarını meydana getiren asal veya birincil duyguların hangileri olduğu konusunda tam olarak bir fikir birliğine varılamamış olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen kuramcılarının bazıları, aşağıda açıklanan temel duygu kümelerinin var olduğunu öne sürmektedir (Goleman, 2009, s. 373,374):

- **Öfke:** Hiddet, hakaret, içерleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belkide en uç noktada patolojik nefret ve şiddet.
- **Üzüntü:** Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.
- **Korku:** Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet ve patolojik olduğunda ise fobi ve panik.
- **Zevk:** Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hâli, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.
- **Sevgi:** Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, muhabbet, aşırı tutkunluk.
- **Şaşkınlık:** Şok, hayret, afallama, merak.
- **İğrenme:** Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, hoşlanmama, nefret etme, itici bulma.
- **Utanç:** Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet.

Bugün sahip olduğumuz hiçbir duygu tesadüfen veya kazara ortaya çıkmış değildir. Tüm duygular, aynı organlarımız gibi belirli işlevlere sahip oldukları için,

evrim süreci boyunca varlığını korumuş ve günümüze ulaşmıştır. Duyguların genel işlevi, doğaya ve topluma uyum sağlamaktır. Böylece hayatta kalma ve bu dünyada tutunabilme ihtimalimizi artırırız. Ayrıca insanın, hem yaşamını sürdürebilmek için bir motivasyon kaynağı olarak; hem de varoluş düzeyini yükseltip, kaliteli yaşamak için duygulara ihtiyacı vardır (Dökmen, 2004, s. 107,108).

Duygular, daha çok insan enerjisi, içtenliği ve güdüsünün en güçlü biricik kaynağı olarak işlev görür ve bireye sezgisel bilgeliğin sonsuz kaynağını sunarlar. Duygular ayrıca insanların öğrenme ve karar vermesinde de rol oynarlar. Duygular sadece etkileşimin daha yüksek bir niteliğine katkıda bulunmakla kalmaz, ayrıca kişinin akıllıca etkileşimde bulunma yeteneğini doğrudan etkiler (Babaoğlan, 2010, s. 120,121).

Duygular, insanı kendisine karşı dürüst kılar, güvenilir ve sağlam ilişkiler kurmasını sağlar, yaşam adına içsel bir pusula görevi görür, beklenmedik durumlarda yol gösterir, hatta kimi durumlarda insanı felaketten kurtarır (Cooper ve Sawaf, 2003).

Brenner ve Salovey'e göre duyguların 3 ögesi vardır. Bunlar (Akt: Boyd, 2005, s. 19):

- Bireyin düşünce ve duygularının bilincinde olması,
- Konuşma, vücut hareketleri, mimikler, tavırlar, jestler gibi bireyin duygularının dışavurum belirtileri,
- Bireyin aktiviteleri, kalp atışı, duyuşsal gücü ve hormon seviyeleri gibi ölçülebilen fiziksel durumu.

## 1.4. Duygusal Zekâ

### 1.4.1. Duygusal Zekânın Tarihi

İlk zamanlar zekâ kavramı, bilim adamları tarafından, sadece bilişsel yeteneklere dayandırılırken; araştırmalar sonucunda zekâ tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutlarının da dâhil edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Acar, 2002, s. 54 ). Duygusal zekâ kavramı, insanların bir konuyla ilgili başarılarını ölçmek için kullanılan genel ölçüm testlerinden (üniversite seçme sınavları, IQ testleri vs.) başarılı olanların çoğunun, gerçek hayatta başarısız olduklarının saptanmasıyla birlikte gelişmiştir (Cumming, 2005, s. 3).

Wechsler ve Thorndike gibi bilim adamları zekânın bilişsel olmayan yönüne dikkat çekmişlerdir ve bilişsel olmayan bu boyutun insanın uyum sağlama ve başarı elde edebilmesi için önemli olduğunu vurgulamışlardır (Baltaş, 2006, s. 6). Duygusal zekanın kökleri Thorndike tarafından 1920’lerde geliştirilen sosyal zeka kavramına dayanmaktadır. Sosyal zeka insanları anlama ve insanlarla olan ilişkilerde bilgece hareket etme yeteneğidir (Doğan ve Demiral, 2007, s. 212).

1970-1989 yılları arası bazı duygusal zeka belirtilerinin ortaya çıktığı dönemdir. Şimdilerde “anlama yeteneği ve etki” kavramında birleşirken önceleri “zeka ve duygu” ayrı alanlar olarak görülmekteydi. Bu dönemde, araştırmacılar duyguların anlamları ve ne zaman canlanacağına dair ilk felsefi yazılarını oluşturmuş ve duygunun mantığıyla ilgilenmişlerdir (Mayer, Salovey, Caruso, 2000a, s. 4).

İngilizce karşılığı “Emotional İntelligence (EQ)” olan duygusal zekâ kavramı ilk kez ABD’ de bir doktora öğrencisi olan Wayne Leon Payne tarafından 1985 yılında “A study of emotion: Developing Emotional İntelligence; Self-integration; Relation to fear, Pain and Desire (Theory, Structure of reality, Problem – Solving, contraction, expansion, tuning in/coming out/letting go” başlıklı doktora tezinde kullanılmıştır. Bu çalışma “Emotional İntelligence” kavramının akademik çevrelerde ilk kullanımudur (www.duygusalzekâ.com, 06.07.2010).

Gardner'in IQ'ya karşı bir bildiri niteliği taşıyan çoklu zekâ teorisi zekâyâ ilişkin geleneksel yaklaşımların ötesinde yeni bir zekâ anlayışının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Çoklu zekâ teorisi ile birlikte hayatta başarılı olmak için tek tip zekânın yeterli olmadığı, yedi temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesinin olduğu düşüncesi ortaya konulmuştur (Goleman, 2009, s. 67).

Duygusal zekâ kavramı alan yazına ilk kez New Hampshire Üniversitesi'nden Mayer ve Yale Üniversitesi'nden Salovey ile girmiştir. Yazarlar duygusal zekâyı ölçebilen iki test geliştirmiş, çalışmalarını Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ile temellendirmişlerdir (Acar, 2001, s. 24; Çakar ve Arbak, 2004). Bunun ardından Martinez, Davies gibi bilim adamları tarafından başka tanımlamalar yapılsada duygusal zekanın bütün dünya tarafından tanınması ve popüler bir hale gelmesi Goleman'ın "Duygusal Zeka" adlı kitabı ile gerçekleşmiştir (Oskay, Erdem, Yılmaz, 2008, s. 230).

Goleman, 1994-95 yıllarında duygusal okuryazarlık üzerine bir kitap yazmayı planlamıştır. Bu nedenle okulları ziyaret eden yazar, kurumlarda duygusal okuryazarlığa incelerken Salovey ve Mayer'in makalelerine rastlayarak kitabın başlığını "Duygusal Zekâ" olarak değiştirmeye karar vermiştir. Böylece kavramın yaygınlaşmasını ve akademik çevrelerin dışına yayılmasını sağlayan, Daniel Goleman'ın 1995 yılında çıkarttığı "Duygusal Zekâ, Neden IQ'dan Önemlidir?" adlı kitap olmuştur (Yedikardaşlar, 2009, s. 27). Goleman'ın "*duygusal zekâ bilişsel zekâ kadar, hatta ondan daha güçlüdür ve öğrenilebilir*" saptaması duygusal zekâyâ büyük bir önem kazandırmıştır (Baltaş, 2006, s. 8).

#### **1.4.2. Duygusal Zekânın Tanımı ve Özellikleri**

Mayer ve Salovey, duygusal zekâyı bir insanın kendi duygularıyla başa çıkma becerisi olarak tarif etmişlerdir. Mayer ve Salovey, duygusal zekânın sadece tek bir yetenek ya da doğal bir özellik olmadığını, bunun yerine duygusal muhakeme yeteneklerinin, duyguları anlama, yönetme ve denetleme özelliklerinin, düzenlenmiş hali olduğu fikrini benimsemişlerdir (Cumming, 2005, s. 3).

1983'de yayımladığı *Frames of Mind* kitabında çoklu zekâ teorisiyle duygusal zekâ kavramını temelini oluşturan Gardner kişisel zekâyı, bir kişinin kendi his ve duygularını bilme, bunları ayırt edebilme ve davranışlarını yol göstermede kullanma becerisi olarak tanımlamıştır (Boyd, 2005, s. 22).

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

Konrad ve Hendl (2005, s. 13) ise duygusal zekânın kendini ve başkalarını motive edebilmek için, serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin bir kompozisyonu olduğunu ifade etmişlerdir. Duygusal zeka, kişinin hem kendi hem de başkalarının his ve duygularını kontrol eden, bunları birbirinden ayırt edip, düşünce ve davranışlarına öncülük eden bir yetenektir. Bar-On (2006)'a göre ise duygusal zeka; bireyin kendisini ve diğerlerini etkin şekilde anlamasını, kendisini ifade etmesini, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp onunla başa çıkabilmesini sağlayan duygusal ve sosyal yeteneklerden oluşur (Cumming (2005, s.3).

Duygusal zeka kavramına katkıda bulunan bir başka bilim adamı da Davies'tir. Davies, bütün duygusal zeka literatürünü taradıktan sonra, duygusal zekanın dört boyutlu bir tanımını geliştirmiştir. Davies tarafından geliştirilen dört duygusal zeka boyutu; duygunun anlaşılması ve ifade edilmesini, başkalarının duygularının anlaşılmasını ve fark edilmesini, kişinin kendi duygularını düzenlemesini ve kişinin duygularını performansını geliştirmek için kullanılmasını içermektedir (Yüksel, 2006, s. 13).

Duygusal zekâ ile ilgili birçok tanım yapılmış olsa da en sade anlamıyla, olumlu sonuçlar elde edebilmek için duygularımızdan yararlanarak davranışlarımızı yol göstermek olarak tanımlanabilir (Weisinger, 1998, s. 12).

Bütün sosyal ilişkilerin temeli sağlıklı iletişim kurmaktır. Çünkü iletişim insanlar arasındaki bağıdır ve bu bağ kişilerarası ilişkilerin gelişmesini sağlar. İş hayatında başarı, evlilikte, başkalarıyla olan ilişkilerde ve sosyal hayatta mutlu olabilmek için duygusal zekâyâ ihtiyaç vardır. Çünkü duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin özel ve iş hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözebilme potansiyelleri de yüksek olmaktadır (Konrad ve Hendl, 2005, s. 10,15).

Duygusal bakımdan zeki bir kişi olmak, dinamik bir gelişimdir. Almayı ve vermeyi, öğrenmeyi ve anlamayı, dinlemeyi ve iletişim kurmayı, düşünmeyi ve harekete geçmeyi, kendi ihtiyaçlarımızı karşılarken başkalarınınkini de karşılamayı gerektirir (Davis, 2004, s. 112).

Kendi duygularını tanıyıp denetleyebilen diğer insanların da duygu, beklenti ve ihtiyaçlarını gözetken kişilerden oluşan iş ortamlarında kişiler arasında güvene dayalı ilişkiler vardır. Bu kişiler amaçları doğrultusunda sahip oldukları pozitif düşünceyi koruyup, motivasyonlarını zirvede tutarak kendisini ve çevresini teşvik ederler (Baltaş, 2006, s. 50; Weisinger, 1998, s.12).

Problemleri çözmeye odaklı mantığın yanı sıra duygulara da yer verildiğinde, sezgiler ve duygusal zeka, olası yüzlerce seçenek ya da senaryoyu çok kısa sürede tarayabilme ve en iyi çözüme saatler yerine saniyeler içinde ulaşmayı sağlar. Bunun sonucu olarak da ortaya çıkan çatışmalar ve sorunlar yıkıcı olmadan çözüm sağlayacak şekilde sonuçlandırılır (Baltaş, 2006, s. 50; Köroğlu, 2006, s. 37).

Araştırmalar; duygusal zekanın insanları tükenmişlikten koruduğunu ve daha iyi bir adaptasyon sağladığını göstermiştir. Araştırmacılar; duyguları yönetme becerisinin, tükenmişliği önleme ile çok yakından alakalı olduğunu ileri sürmektedirler. Yine, duygusal ve sosyal zeka ve psikolojik sağlık arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Güllüce ve İşcan, 2010, s. 12).



### 1.4.3. Bilişsel Zeka (IQ) Ve Duygusal Zeka (EQ) İlişkisi

IQ'nun insanların gelecekteki başarılarını yordadığına ilişkin kuralın çok fazla sayıda istisnası vardır. IQ'nun bireylerin hayattaki başarılarına olan katkısının en fazla yüzde yirmi iken yüzde seksenlik oranın diğer faktörler tarafından belirlendiğini ifade etmektedirler (Goleman, 2009, s. 62). Yine yapılan araştırmalarda duygusal zekanın mutluluğun %50 sinden fazlasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2006, s. 14).

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

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

Hem zekâ hem de duygusal zekâ birbirinden ayrılması mümkün olmayan kompleks yeteneklerdir. Duygusal zekânın bireyin zekâ potansiyelini bütünüyle ortaya çıkardığından Goleman duygusal zekâyı zekâ için temel şart olarak kabul etmiştir (Konrad ve Hendl, 2005, s.54). Duygusal zekâ ve bilişsel zekâ birbirinin alternatifini değil de birbirinin tamamlayıcısı oldukları daima gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır (Baltaş, 2006, s. 7; Goleman, 2009, s. 74).

IQ bilişsel zekâya odaklanırken, duygusal zekâ duygu merkezli zekâya odaklanmaktadır. Duygusal zekâ ve IQ'nun etkileşimini ele alan araştırmalarda bu iki teorik kavram arasında anlamlı korelasyonların tespit edilememiş olması, yaklaşımların farklılığını ortaya koymaktadır (Mumcuoğlu, 2002, s. 28).

IQ, başarılı olmamız için bize zemin hazırlar. Örneğin, insanların yüksek IQ düzeyine sahip olmadan yapamayacakları belli bazı işler ve meslekler vardır; doktor, bilim adamı veya üst düzey yönetici olabilmek, belirli düzeyde zekâ gerektirir ve buna sahip olmayan kişi bu alanda başarılı olamaz. Bu noktada IQ, bir anlamda başarının çok önemli bir belirleyicisidir. Yukarıda sayılan türde meslekleri icra ettikleri halde, aynı başarıyı gösterememiş kişiler arasındaki farkı yaratan ise duygusal zekâlarıdır (Davis, 2004, s. 8,9).

Duygusal zekânın insanların doğuştan sahip oldukları ya da olmadıkları bir özellik değil de bilişsel zekâdan farklı olarak geliştirilebilir olması tüm insanlara önemli bir fırsat sunmaktadır (Baltaş, 2006, s. 8; Konrad ve Hendl, 2005, s. 16; Weisinger, 1998, s. 21).

Elias, çocukların duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi ve günlük yaşamda kalması için bir yol öneriyor. Elias'ın aileler için önerdiği yol şöyledir: "Çocuğunuzla birlikte resimli bir kitap okurken, resimdeki kahramana dikkat çekin. Ve çocuğunuza, resimdeki kahramanın ne hissediyor olabileceğini sorun" Elias, bunun çocukluk çağında, olayla duygular arasındaki bağlantıyı kurmada iyi bir yol olduğunu belirtmektedir. Elias ayrıca ailelere "çocuklarınız sözleriniz kadar davranışlarınızı da öğrenecektir. Bunun için iyi bir model olun" diye önermektedir (Güler, 2006, s. 37).

Fassler ise, çocukların duygusal zekâlarını geliştirmek için ailelere öneriler sunmaktadır. "Adım adım çocuklarınıza nasıl kararlar aldığınızı, öncelikleri nasıl belirlediğinizi, problem alanlarına yoğunlaşmanızı, kendi tepkilerini nasıl kontrol edebileceğini, olası durumlardaki olası tepkileri tahmin etmeyi gösterin". Fassler ailelere, çocuğunuzla konuşun ve koyduğunuz kurallarda istikrarlı olun önerisinde de bulunmaktadır (Güler, 2006, s. 37).

Duygusal zekâ eğitiminin verimliliği konusunda yapılan bir araştırmaya göre, Amerika’da bir danışmanlık şirketinin uyguladığı “duygusal yetkinlik” programına katılan yöneticilerin, eğitimden sonra bölgelerindeki satışları %11 oranında artırdıkları görülmüş ve duygusal zekâ seviyelerinde artış gözlenmiştir (Baltaş, 2006, s. 63).

#### **1.4.4. Duygusal Zekâ Modelleri**

Yapılan araştırmalarda duygusal zeka kavramı ile ilgili iki farklı yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlardan birisi “yetenek yaklaşımı”, diğeri ise “karma yaklaşım”dır. Yetenek yaklaşımı, duygusal zekayı bir yetenekler grubu olarak tanımlarken; karma yaklaşım, duygusal zeka yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla birlikte açıklamaktadır (Çakar ve Arbak, 2004, s. 34).

Bu çalışmada incelenecek dört ana modelden (Mayer ve Salovey, Bar-On, Cooper ve Sawaf, Goleman) ilki bir yetenek modeli olup, diğeri üç model ise karma modellerdir.

##### **1.4.4.1. Mayer ve Salovey Modeli**

1990’da Mayer ve Salovey, duygusal zekanın, sosyal zekanın bir tipi olduğunu ve kişinin kendisinin ve çevresindekilerin his ve duygularını yönetip denetleme, bunları birbirinden ayırma ve bunları, düşünce ve davranışlarında rehber olarak kullanabilme yeteneği olarak tarif etmişlerdir (Cumming, 2005, s. 3).

Mayer ve Salovey oluşturdukları bu modelin duygusal yeterlilik olarak isimlendirebileceğini fakat çerçevelerini zekâ üzerine olan tarihsel literatüre bağlamak için zekâ kavramını seçtiklerini belirtmişlerdir. Kurdukları model Gardner’in kişisel zekâ kavramıyla benzeşmektedir (Akbaş, 2006, s. 30).

Mayer ve Salovey’in modeli bir yetenek modelidir; mutluluk sıcaklık gibi yeteneğe dayanmayan faktörler modelde yer almamaktadır. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemli olduğunu kabul etmekle beraber bunların duygusal

zekâdan bağımsız olduklarını varsaymaktadır. Mayer ve Salovey modeli bu yanılla karma modellerden ayrılmaktadır (Akbaş, 2006, s. 30).

Mayer ve Salovey yaklaşık 12 yıllık süreç içinde duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmakla yetinmemiş bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zekâ modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktığı için kurdukları model duygusal zekâ modellerinin temelidir (Çakar ve Arbak, 2004, s. 35).

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modeli dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar duyguların algılanıp açıklanması, düşünceleri duyguyla kaynaştırmak, duyguları anlayıp kullanmak ve kendisi ile başkalarının duygularını yönetmektir (Mayer vd., 2000a, s. 107).

Duygusal zekânın ilk boyutu; birinin durumundan duygu, düşünce ve hislerini belirlemek ve bunları ifade etmeyi içerir. Olumsuz bir duygu hissedildiğinde eğer kişi dikkatini başka bir yere veriyorsa duyguları hakkında bir şeyler öğrenmeyecektir (Mayer vd., 2000a, s.107).

Duygusal zekânın ikinci boyutu olan düşünceleri duyguyla kaynaştırmak; duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği ve bilişi düşünceye yardım etmek için nasıl değiştirdiği üzerine yoğunlaşır (Mayer vd., 2000a, s. 109).

Duygusal zekânın üçüncü boyutu olan duyguları anlayıp kullanmak; duyguların neler anlattığını, ilişkilerini, nasıl ilerlediğini, duygularla muhakeme etmeyi içermektedir (Mayer vd., 2000a, s. 109).

Duygusal zekânın dördüncü boyutu olan kendisi ile başkalarının duygularını yönetmek; bireyin kendini kızgın hissettikten sonra sakinleşebilmesi ya da diğer insanların kaygılarını yatıştırmak gibi duyguları düşünceli şekilde gözlemleyip kontrol etmeyi, düzenlemeyi içerir (Mayer vd., 2000b, s.400)

#### 1.4.4.2. Bar-On Modeli

Duygusal zekânın yapısı hakkında araştırmalar yapan ünlü kişilerden biri de “Duygusal Bölüm” (EQ) terimini ilk kez kullanan Bar-On’ dur (Yedikardaşlar, 2009, s. 28). Bar-On duygusal zekâyı eninde sonunda kişinin başarısını etkileyecek olan ve kişinin hayatındaki isteklerle ve baskılarla başa çıkmada kullandığı bilinç dışı hünelerinin bir ayrımı olarak tanımlamıştır (Öztürk, 2006, s. 33).

Bar-On duygusal zekâ modelini oluştururken; bazı insanların duygusal açıdan neden daha iyi durumda olduğunu ve bazı bireylerin hayatın içinde diğerlerinden neden daha başarılı olduğunu belirlemek istemiştir (Yedikardaşlar, 2009, s. 21).

Bu model, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olabilme, duygularını kontrol edebilme, kendisinin ve başkalarının duygularını açıklayabilme, güçlü duygularla baş edebilme ve oluşan problemlere adapte olarak onları çözebilme yeteneklerini içeren duygusal ve sosyal yeteneklerin düzenlenmesine odaklanmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004, s. 37; Yüksel, 2006, s. 24,25). Bu açıdan Bar-On'un modeli zihinsel yeteneklerle (kişinin kendisinin farkında olması gibi) zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı ve ruh hali) birleştiren karma bir modeldir (Çakar ve Arbak, 2004, s. 37).

Bar-On, başarılı hayat süren bir çok kişinin karakterini psikoloji literatüründen araştırarak duygusal zekâyı kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu olmak üzere beş parçada incelemektedir. Bu beş parçada kendi arasında bölümlere ayrılmaktadır (Mayer vd., 2000a, s. 403, 404). Bar On’un hipotezine göre bu kişisel duygusal zeka yetenekleri ortalamanın üzerinde ise kişi çevresel etkilerle ve baskılarla karşılaştığında daha başarılıdır. Kendisi özellikle duygusal zeka eksikliğinin başarıya engel olacağını ve duygusal problemlere sebep olacağını ifade etmiştir. (Yüksel, 2006, s. 24,25).

Kişisel Beceriler: Kişinin kendi iç dünyasını tanıması, tercihlerini yapabilmesi, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olması anlamına gelmektedir. Başka bir

tanıma göre duygusal farkındalık, duyguları ayırt etme, belirleme, kişinin ne hissettiğini ve neden öyle hissettiğini anlama becerisidir. Kişinin kendine saygısı, kendini duygusal olarak bilebilme, ısrarcı bir şekilde kendini ifade edebilme, bağımsız olabilme ve kendi potansiyelini hayata geçirebilme becerileri bu boyutun kapsamındadır (Yüksel, 2006, s. 25).

Bu boyuttan yüksek skor alan bireyler, duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen kişilerdir. Bu kişiler duygularını rahatça ifade edebilir ve düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenlidirler (Yedikardaşlar, 2009, s. 30).

**Kişilerarası Beceriler:** Kişinin kişilerarası ilişkilerdeki kapasitesi ve faaliyetlerini içermektedir. Kişinin olaylara empatiyle yaklaşabilme (başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma; karşısındakinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama), sosyal sorumluluk sahip olabilme, ve kişiler arası iyi ilişkiler kurabilme becerisi bu boyutu oluşturmaktadır (Mumcuoğlu, 2002, s. 48).

Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, dostluklar kurabilen, sevgiyi veren ve alan kişiler olarak tanımlanır. Bu kişilerin kurdukları karşılıklı ilişkiler, sosyal iletişimin istekli ve eğlenceli olduğu kişilerdir. Bu boyutun alt boyutları; empati, sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkilerdir (Acar, 2001, s. 121).

**Uyumluluk:** Kişinin çevrenin talepleriyle başa çıkma becerilerini içermektedir. Kişinin gerçekliği test edebilme (öznel olan ile gerçek olan arasındaki farkı ayırt edebilme), esnek olabilme ve problemleri çözebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır (Mumcuoğlu, 2002, s. 49).

Uyumluluk skoru, bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemleri durumlarla ilgili olmasında ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkartır. Bu boyuttan yüksek skor alan kişiler, problemleri anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkindirler. Bu kişiler, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun

çözümler üretebilirler. Bu uyumluluk sadece özel yaşamlarında değil iş yaşamlarında da geçerlidir. Bu kişiler örgütlerde daha çok, araştırma geliştirme ve teknik destek departmanlarında başarılı olurlar (Yüksel, 2006, s. 31,32).

**Stresle Başa Çıkma:** Kişinin stresle başa çıkma becerilerini içermektedir. Kişinin strese tolerans ve tepki kontrolü (bir şeye tepki duyduğu halde bu tepkisini kontrol ederek bu tepkiye direnmek ya da ertelemek) becerileri bu boyutu oluşturmaktadır (Mumcuoğlu, 2002, s. 50).

Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğukkanlı, nadiren fevridirler. Ayrıca, baskı altında dahi iyi çalışırlar. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, stresli, endişe doğurabilecek ve kritik işlerde çalışabilirler. Bu yetenek, polisler, itfaiyeciler, acil servis çalışanları, örgütlerde ise özellikle yöneticiler için çok önemlidir (Yüksel, 2006, s. 32).

**Genel Ruh Durumu:** Kişinin yaşam hakkındaki memnuniyeti ve yaşama genel bakışını içermektedir. Kişinin iyimser olabilme becerisi ve yaşamdan duyduğu mutluluk bu boyutu oluşturmaktadır (Mumcuoğlu, 2002, s. 53).

Bu boyutun yüksek skoru, yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen neşeli, olumlu umutlu ve iyimser kişileri tanımlar. Bu boyut, insan ilişkilerinde birleştirici bir element olmasının yanı sıra, problem çözümü ve stres toleransında etkili, motivasyonel bir boyuttur. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, işyerinde coşkulu ve pozitif bir iklim oluşturulmasına yardımcı olurlar (Yüksel, 2006, s. 32).

#### **1.4.4.3. Cooper ve Sawaf Modeli**

Cooper ve Sawaf'ın modeli de Bar-On'un modeli gibi zihinsel yeteneklerin (duygusal dürüstlük gibi) yanı sıra bunların dışındaki bazı kavramları (geleceği yaratmak gibi) içermekte olduğu için karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf'ın modelinin boyutları pek çok zaman birbirlerini ya da benzer kavramları içermektedir (örneğin; fırsatı sezinlemek ve pratik sezgi gibi). Bu model kuramsal sorunlara sahip

olmakla beraber işletmelerde duygusal zekânın yerine dair önemli kimi bilgiler sunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004, s. 38,39).

Cooper ve Sawaf (2003)'a göre duygusal zekâ duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama yetkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Cooper ve Sawaf'ın modelinde duygusal zekâ, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

#### **1.4.4.4. Daniel Goleman Modeli**

Goleman'ın duygusal zekâ modeli, yetenekleri içine alan ve aynı zamanda kişilik özellikleri, motivasyon ve sosyal beceri üzerine yoğunlaşan karışık model olarak düşünülür (Goleman, 2009, s. 70).

Goleman modelinde Mayer ve Salovey'in modelini temel olarak almakta ve bunu geliştirerek duygusal zekânın kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisinden oluştuğunu ifade etmiştir. Goleman'ın modeli Mayer ve Salovey'ın temel yetenek modelinden geliştirilmiş, fakat ondan farklı olarak zihinsel yetenekleri kişinin kendi duygularının farkında olması ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) içeren bir karma modeldir.

Mayer ve Salovey'in modeli duygusal zekâyla ilgili olan yetenekleri incelemeye yoğunlaşmış olduğu için duygusal zekânın örgütsel faaliyetler ve özellikle liderlik üzerindeki etkisiyle ilgilenmemek gibi bir dezavantaja sahiptir. Goleman'ın çalışmaları duygusal zekâ kavramının popülerleşmesi gibi hem olumlu hem de olumsuz bir sonuca yol açmıştır. Mayer vd. belirttiği gibi duygusal zekâ sadece kuramsal bir model olmakla kalmamış kişilerin kafasına yerleşmiş bir trend haline gelmiştir (Çakar ve Arbak, 2004, s. 35,42).



Goleman'ın duygusal zeka modeli beş başlık altında toplamaktadır (Goleman, 2009, s. 73):

- 1) Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi (Özbilinç)
- 2) Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi (Duyguları idare edebilmek)
- 3) Empati (Başkalarının duygularını anlamak)
- 4) Kişinin kendini motive edebilmesi (Kendini harekete geçirmek)
- 5) Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek)

Özbilinç (Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması): Özbilinç bireyin iç dünyasında olup bitenlerin sürekli olarak farkında olmasıdır. Bu kendine yönelik bilince sahip olan zihin, duygular da dahil olmak üzere, yaşananları gözlemler ve inceler. Bireyin içinde bulunduğu anda neler hissettiğini bilmesi ve bu tercihleri karar vermede yol gösterecek biçimde kullanmasıdır (Goleman, 2009, s.78). Ayrıca özbilinç kişinin kendi duygularının diğer kişiler üzerinde oluşturduğu etkilerin farkında olmasını içermektedir (Rahim ve Psenicka 2002, s. 305).

Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler; kiminle evleneceğinden hangi işe gireceğine kadar kişisel karar gerektiren tüm konularda ne düşündüklerinden daha çok emindirler (Goleman, 2009, s. 73). Duygusal zekânın temelinde bireyin kendisini tanıması vardır. Kendini tanıyan duygu ve düşüncelerinde farkındalık düzeyi yüksek olan, güçlü ve zayıf yönlerini bilen bir birey duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını yönetebilir ve böylece kişiler arası ilişkilerinde olumlu ve yapıcı bir tutum sergileyebilir (Baltaş, 2006, s. 18).

Özbilinç içsel bir barometre işlevi görmektedir, insanın yapmakta olduğu şeyin yapmaya gerçekten değerli değmeyeceğini ölçer. Her türlü işte yüksek performans gösterebilmek, başkaldıran hislerini yönetebilmek, motivasyonunu sürdürebilmek, etraftaki insanların hislerini doğru anlayabilmek ve ekip çalışması için önem taşıyan beceriler dahil, iş hayatıyla ilgili sosyal becerileri geliştirebilmek için insanlara yardımcı olan tek şey özbilinçtir. Kendini tanıyan insanlar duygularını ve duygularının iş üzerindeki etkisini açık ve doğru bir şekilde ifade edebilirler. Bu insanlar güçlü ve zayıf yönlerinin de farkındadırlar. Başarısızlıkları kolayca

anlatabilirler ve bundan hiçbir zaman rahatsızlık duymazlar (Goleman, 2009, s. 73,79).

Duyguları İdare Edebilme (Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi): Kişinin kendi duygularını ve tepkilerini kontrol altında tutabilme, hedeflere ulaşabilmek amacıyla bir zevkin tatminini erteleyebilmek, olası kötü durumlar karşısında sakinliğini koruyabilme, dürtülerini kontrol edebilme ve başkalarının duygularından etkilenmeme becerisini ifade etmektedir (Goleman, 2009, s. 73; Rahim ve Psenicka, 2002, s. 305).

Öz bilinç temeli üzerinde gelişen duyguları idare edebilme yeteneği zayıf olan bireyler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler. Bireye sıkıntı veren duygulara hakim olabilmesi duygusal sağlığın anahtarı niteliğindedir. Çünkü fazla yoğun ya da uzun süreli duygular kişinin dengesini bozabilmektedir. Bu tek tip duygu hissedilmesi anlamına gelmemelidir. Hayatta düşüşler en az çıkışlar kadar hayata tat katar fakat bunların dengede olması gerekmektedir (Goleman, 2009, s. 73,89,90).

Empati: İhtiyaç duyduklarında sözel ve sözel olmayan mesajlar aracılığıyla insanlara duygusal destek sağlayabilme ve başkalarının duyguları ve davranışları arasında bağ kurabilme, iletilen duyguları anlayabilme yeteneğidir (Rahim ve Psenicka, 2002, s. 305). Empati insanların neler hissettiğini anlayabilme, onların gözüyle bakabilme ve çok farklı insanlarla dostluk kurup uyum sağlayabilmesidir (Goleman, 2009, s. 74,137).

Empatinin kökeni öz bilinçtir; bir birey kendi duygularına ne kadar açıksa hisleri okumayı da o kadar iyi becerebilir. Kendi duyguları hakkında yetersiz olan bireyler diğer insanların duygularını anlamada aciz kalırlar. Empati satıcılık ve yöneticilikten gönül ilişkileri ve ebeveynliğe, diğer insanların acılarını paylaşmaktan siyasal etkinliğe kadar çeşitli alanlarda karşımıza çıkan bir yetidir (Goleman, 2009, s. 137).

Motivasyon (Kişinin Kendisini Motive Etmesi): Kişinin amaçlarına ulaşmak için duygularını yönlendirebilmesidir (Yedikardaşlar, 2009, s. 39). Motivasyon bireyin aksiliklere rağmen amaçları doğrultusunda devam etmesi, başarısızlık korkusuyla değil de başarı elde etme umuduyla çalışmaya devam etmesi, amaçlara ulaşmak için değişimi kabullenmesidir (Rahim ve Psenicka, 2002, s. 305). Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilme, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için gerekli olan motivasyon her başarının altında yatan özelliştir (Goleman, 2009, s. 73).

Sosyal Beceriler: Kişinin başkalarına ihtiyaç duymadan kendi problemleriyle baş edebilme, kendi duygularının işbirliği kurmasına engel olmasını önleme, ve gerekli davranışlarla çatışmayı yönetebilme becerisine sahip olmasını ifade etmektedir (Rahim ve Psenicka, 2002, s. 305). Diğer insanların duygularını anlayabilmek ve bu duyguları yönlendirmek için harekete geçebilmek ve diğer insanların duygularını yönetebilmek, insanlarla ilişki yürütme sanatının temelini oluşturmaktadır (Goleman, 2009, s. 156).

Sosyal beceriler başkalarıyla ilişkide etkili olmayı sağlayan yeteneklerdir; buradaki eksiklikler sosyal dünyada yetersizliğe ve kişilerarası ilişkilerde tekrarlayan sorunlara yol açarken, varlığı ise kişinin bir teması şekillendirmesine, başkalarını harekete geçirip teşvik etmesine, yakın ilişkilerini sürdürebilmesine ve insanları ikna edip etkilemesine ve rahatlamasına olanak tanımaktadır (Goleman, 2009, s. 157).

Şüphesiz insanlar bu beş boyuttaki yetenekler bakımından farklılık göstermektedirler. Fakat duygusal beceriler telafi edilebilir niteliktedir. Bu alanlardan her biri büyük ölçüde bir alışkanlıklar ve tepkiler bütünü temsil etmektedir fakat doğru çaba harcayarak ıslah edilebilirler (Goleman, 2009, s. 74).

#### **1.4.5. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Zeka**

İdeal olarak duygusal zekâsı yüksek bir kurum, herkesin anlayışlı olduğu, ilişkilerin sürtüşmesiz yürüdüğü, ortak hedeflerin seçildiği ve bu hedeflere ulaşmada herkesin birbirine yardım ettiği, coşku ve güven duygularının yoğun olduğu bir yer

olarak tanımlanabilir (Canbulat, 2007, s. 86). Aklın, verimli çalışması ve doğru yolu bulabilmesi için, duygusal zekânın önderliğine ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir (Baltaş, 2006, s. 12,13).

Yapı, sistem ve müfredatla ilgili değişiklikler, okul hayatının başlangıcı ve bitişi, yeni bir öğretim yılında veya yeni bir okulda yeni öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşime girme, ya da özel hayatın içinde evlenme, boşanma, doğum, ölüm vb. değişimler beraberlerinde çeşitli sıkıntılar da getirmekte ve bu dönemlerde öğretmenler daha fazla duygusal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Sürekli değişen bir çevrenin getirdiği belirsizlik ortamı, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin okula yaptıkları duygusal yatırımları da arttırmaktadır (Karakuş, 2008, s. 43,44).

İletişim ve işbirliği becerisi yüksek yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel rollerini gerçekleştirmede daha başarılı olacakları açık bir gerçektir. Bireyin iletişim ve işbirliği beceri düzeyinin geliştirilmesi veya yükseltilmesi ise ancak bireyin duygularına ilişkin değişkenleri öğrenip kullanmasının sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Ural, 2001, s. 121,213).

İlişkiler öğretmenin ve öğrenmenin kalbinde yer alırlar ve fark yaratırlar. Darling- Hammond (1997) araştırmalarında öğretmenlerle röportaj yapmış ve röportajların sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%84) iyi bir öğretmenin en önemli niteliğinin ilgi kurabilme, motive etme yeteneği ve öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre ayarlayabilme olduğunu ifade etmişlerdir. Duygusal zekâ puanı yüksek bir öğretmen bu ilişkilerin önemini kavrayıp, öğrencilerinin öğrenme isteğini besleyecek ve destekleyecek iletişim kapasitesine sahip olacaktır (Boyd, 2005, s. 44).

Duygusal yetenekleri gelişmiş, duygusal zeka seviyesi yüksek olan bir öğretmen; özgüveni gelişmiş, kendini iyi hissedene, motivasyonu sağlanmış, öğretmeyi seven, duyarlı, doğru yorumlamalarda bulunabilen, doğal yaratıcılığı gelişmiş ve diğer kişilerle empati kurabilen bir kişidir. Kendi yeteneklerini sınıf ortamında kullanabilen bir öğretmen öğrencileri üzerinde pozitif etki yaratacak sağlıklı bir modeli sunar ve öğrencilerin başarı için ihtiyaç duyacakları sağlıklı iletişim ortamları sağlar. Bu da öğrencilerine sunacakları herhangi teknik, metod ya

da yöntemden daha etkili olup, öğrenmenin gerçekleşmesi için onlara yardımcı olur. (Boyd, 2005, s. 48; Oskay vd., 2008, s. 231,232).

Çocuğun okula başlamasıyla birlikte hayatına yeni bir faktör eklenmektedir. Ahlâki gelişim gereği otorite konumuna geçen bu kişi öğretmendir. Her hareketi, davranışı model alınan öğretmen çocuğun duygusal yaşantısını da yönlendiren en önemli etken olmaktadır (Başar, 2002, s. 25,26). Duyuşsal yönden duyarlı olan öğretmen öğrencilerin içinde bulunduğu dönemin kültürünü anlar ve ona göre davranır.

## **2.1. Çatışmanın Tanımı**

İnsanın bulunduğu hemen her yerde karşılaşılan bir kavram olan çatışma ile ilgili olarak psikologlar, sosyologlar ya da örgütsel davranış bilimcilerinin üzerinde hem fikir oldukları tek bir tanım mevcut değildir. Bu durum çatışma kavramının farklı kişilere farklı şeyler ifade etmesinden doğmaktadır (Gümüşeli, 1994, s. 24).

Birbiriyle uyuşmayan iki veya daha fazla güdünün aynı anda bireyi etkilediği anlarda çatışma ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2000, s. 282). Çatışma kişinin içinde bulunduğu sosyal ortam ve zaman diliminde istemediği durumlarla karşılaşması ve kendisinin bir sonuca varmaya zorlanması halinde gerçekleştirdiği davranıştır (Polat, 2008, s. 5). Bir tarafın davranışların diğer tarafın davranışlarına ters düşüyorsa, engelliyor ya da değerleri birbirine uymuyorsa bu kişiler arasında ortaya çıkan sürtüşmeye çatışma denir (Bozdoğan, 2004, s. 260,261)

Çatışma kişiler ya da gruplar arasındaki ilgi alanlarının, amaçlarının, tercihlerinin, değer yargıları ve algılarının farklı olmasından kaynaklanarak ortaya çıkan, taraflardan birinin kazanması diğerinin kaybetmesine neden olan, huzursuzluk, sıkıntı, stres, düşmanlık ve kavga gibi olumsuz davranışlara neden olan sosyal bir olgu olarak da ifade edilebilir (Akkirman, 1998, s. 2).

Koçel (2007, s. 664)'e göre çatışma, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlıktır. Eren (2007, s. 553)'e göre bir örgütte çatışma, bireylerin ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylardır. Thomas ise çatışmayı bir süreç olarak tanımlamış ve çatışmanın bireyin karşısındakileri, amacına ulaşmasına engelleyici olarak algılaması sonucunda ortaya çıkan bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Akt.Özdemir ve Özdemir, 2007, s. 395).

Karip (2010, s. 14)'e göre basit farklılıklar, anlaşmazlık, uzlaşmazlık, zıtlaşma, yasal çekişme, şiddet ve kavga aşamalarından oluşur. Çatışma bireylerarası, gruplararası, örgütlerarası ve uluslararası gibi toplumsal yaşamın her düzeyinde meydana gelmektedir. Çatışma kavramının daha çok toplumsal taraflar arasında etkinliklerde, ilişkilerde ve davranışlarda uyuşmazlık olarak ifade edildiği görülmektedir.

## **2.2. Çatışma Konusundaki Yaklaşımlar**

Çatışmanın tarihsel gelişimine bakıldığında; geleneksel, davranışsal ve modern olmak üzere üç temel yaklaşımın var olduğu görülmektedir.

### **2.2.1. Geleneksel Yaklaşım**

Organizasyonlarda çatışmanın önemi, ilk olarak 1920'li yıllarda yönetim teoristi Follet tarafından ele alınmış, 1940'lara kadar popülerliğini korumuştur.

Geleneksel yönetim anlayışı, çatışmanın önlenmesi ya da bastırılması için yetkilerin açık ve net olarak tanımlandığı, iş bölümünün sağlandığı, hiyerarşik yapıya sahip mekanik bir örgüt reçetesi sunmaktadır (Karip, 2010, s. 6). Bu anlayışa göre çatışmaların örgütsel etkililiğe zarar verdiği ve bundan dolayı en aza indirilmesi gerektiği savunulmaktadırlar. Çatışmanın kötü olduğu düşüncesine dayanan bu yaklaşım çatışmayı şiddet, yıkım ve mantıksızlık kavramlarıyla eş anlamlı saymaktadır (Özkalp ve Kirel, 2003, s. 169).

Bu görüşü savunanlar dikkatlerini çatışmanın nedenleri üzerine yoğunlaştırmışlardır (Can, Aydın, Aşan, 2006, s. 206). Geleneksel görüşe göre çatışma, zayıf iletişim, insanlar arasında açıklık ve güvenin olmaması, yöneticilerin çalışanların gereksinim ve isteklerine duyarsız kalması gibi etkenlere bağlı olarak ortaya çıkar ve örgüt için işlevsel değildir (İpek, 2003, s. 227).

### **2.2.2. Davranışsal Yaklaşım**

Geleneksel yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkan, Mayo'nun öncülüğünü yaptığı Davranışsal Yaklaşım 1940'lardan 1970'lere kadar baskın olarak kabul görülmüştür (Şirin, 2008, s. 80).

Çatışma, personel arasında uyumsuzluk gösteren birkaç kişinin ortaya çıkardığı bir sorundur. Bu nedenle, personel arasında farklılıklar verimliliği düşürür. Davranışsal yaklaşımın temsilcilerinden Moreno (1953)'ya göre, benzer özelliklere sahip bireylerden oluşan gruplar daha verimli bir biçimde çalışır. Çatışmanın önlenmesi için personel arasında farklılıkların grup süreçleri kullanılarak en aza indirilmesi gerekir (Akt. Karip, 2010, s.7).

Bu yaklaşım, çatışmanın doğal ve kaçınılmaz olduğunu, değişim için gerekliliğini, asgari düzeyinin kabul edilebildiğini ve örgüt yapısının bir gereği olduğunu kabul eder (Robbins, 1994, s. 222). Davranışçı örgüt kuramcıları, bütün çatışmaların örgüt için yıkıcı olmadığını, bazı çatışmaların, örneğin grup çatışmalarının, toplumsal bir işlevi yerine getirdiğini düşünürler (İpek, 2003, s. 228).

### **2.2.3. Modern Yaklaşım**

Modern görüşler, çatışmayı doğal bir olay olarak görüp kabullenmekle kalmayıp, etkili bir iş başarımı için belli bir dereceye kadar çatışmanın gerekli olduğuna inanırlar ve bu nedenle çatışmayı teşvik etme taraflıdırlar. Çünkü modern yönetim bilimcilere göre, uyuşum, barış ve işbirliği içindeki sakin gruplar durağan, vurdumduymaz ve tepkisiz olduğundan örgütsel gelişme ve yenilikte katkıları yok denecek kadar azdır (Can, 2005, s. 380).

Amaç, uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneğini geliştirmektir. Bu yaklaşım çatışmayı bir zorunluluk olarak görür. Bireyler örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çabalarken, farklı ve karşıt düşünceleri ifade etmeye, ortaya çıkarmaya teşvik edilmelidir (Karip, 2010, s. 8).

Hiç çatışmanın olmadığı örgütlerde yenilik, değişim, yaratıcılık ve performans etkileneceği gibi, sürekli ve önemli çatışmaların olduğu örgütlerde de kararların gecikmesi ve verilememesi, tavizlerin sorunları çözmeye yetmemesi vs. gibi nedenlerle yine performans olumsuz yönde etkilenecek, hatta örgütün yaşaması yani varlığını sürdürmesi tehlikeye düşecektir (Şentürk, 2006, s. 10).

Modern yaklaşım, örgütsel etkililiğin sağlanmasında çatışmalardan faydalanılması gerektiğini ve etkin yönetimi ile örgütün etkili kılınacağını savunmaktadır (Özgan, 2006, s. 17).

### **2.3. Çatışma Türleri**

Çatışma türleri çok farklı şekillerde gruplandırılabilir. Bu gruplandırmalardaki farklılıklar bilim adamlarının konuya bakış açısına göre değişebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde çatışma türlerinin; çatışmaya taraf olanlar, çatışmanın niteliği, çatışmanın ortaya çıkış şekli, örgüt içindeki yerine göre yapıldığı görülmektedir.

#### **2.3.1. Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Sınıflama**

Bu sınıflandırma çatışmaya taraf olan birey ya da gruplarla ilgilidir. Birey içi çatışma, bireyler arası çatışma, grup içi çatışma, gruplar arası çatışma ve örgütler arası çatışma olmak üzere beş düzeyde sınıflandırılabilir.



### **2.3.1.1. Birey İçi Çatışma**

Bu tür çatışma bireyden kendi uzmanlığı, ilgileri, çıkarları, amaçları ve değerleri ile uyuşmayan görevler, uygulamalar istenildiğinde ortaya çıkar. Bireyin birbiri ile çelişen roller üstlenmesi de birey içi çatışmalara neden olabilir (Karip, 2010, s. 24).

### **2.3.1.2. Bireyler Arası Çatışma**

Bireyler arası çatışma karar verme sürecine iki ya da daha fazla kişinin girmesi durumunda söz konusu olabilir. Kişilerin amaçlarının izledikleri yöntemlerin ve sahip oldukları bilgi veri ve değer yargılarının farklı olması böyle bir çatışmanın potansiyel nedenleri arasındadır. Bu çatışmanın bir özel türü ise kişilerle bir grup arasındaki çatışma biçiminde görülebilir. Bütün bu tür çatışmalar kurum içinde kolayca çözümlenebilecek çatışmalardır. Mevcut mekanizmalarla çare bulunabilir (Can, 2005, s. 381).

### **2.3.1.3. Grup İçi Çatışma**

Bir grup ya da birim içinde grup üyeleri arasında grubun amaçları, görevleri, prosedürler vb. üzerinde uyuşmazlıklardan kaynaklanan çatışmalardır. Çatışma bireyler arasında olabileceği gibi, grup üyeleri ile grup lideri ya da grup içinde alt gruplar arasında da olabilir (Karip, 2010, s. 24).

### **2.3.1.4. Gruplar Arası Çatışma**

Bir örgütte birimler arasında ya da birim içinde gruplar arasında yaşanan çatışmalardır (Karip, 2010, s. 25). Bölümler arası çatışma olarak da bilinir. Çatışmanın bu şeklinin kökleri genellikle örgüt tasarımı kaynaklanır. Gruplararası çatışmanın, her grubun kendi içinde tahmin edilebilir etkileri vardır. Bunlar arasında, gruba bağlılığın ve sadakatin artması, görevlere daha fazla odaklanma sayılabilir. Ancak çatışan gruplar, “biz ve onlar” ayrımı geliştirebilirler. Bu mantık, bir tarafı diğer tarafı düşman olarak görmesine, daha saldırgan olmasına

ve diğ er grupla iletişimi s¼rekli azaltmasına neden olur. Gruplar arasındaki rekabet, işlevsel olmayan çatışmayı artırmayacak şekilde, dikkatli bir biçimde yönetilmelidir. Araştırmalar, gruplardan yalnızca birinin ulaşabileceği bir amaç için rekabet edildiğinde, diğ er gruba yönelik saldırganlık gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceğini göstermiştir (Can vd., 2006, s. 214).

### **2.3.1.5. Örgütler Arası Çatışmalar**

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

### **2.3.2. Çatışmanın Niteliğine Göre Sınıflama**

Çatışmaları örgüt amaçlarına ulaşılmasındaki etkileri ve katkıları itibarıyla yapılan sınıflandırmadır. Fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan çatışmalar olmak üzere ikiye ayrılır.

#### **2.3.2.1. Fonksiyonel Çatışmalar**

Bu çatışmalar, örgütün amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunan çatışmalardır. Ayrıca, bu çatışma türü, örgütsel dinamizme yardımcı olacak değişiklik ve yeniliklerin gerçekleştirilmesini de kolaylaştırır. Örgütlerde meydana gelen düşük düzeyli çatışmalar, örgütün canlılığını korumaktadır (Gümüşeli, 1994, s. 54).

#### **2.3.2.2. Fonksiyonel Olmayan Çatışmalar**

Bu çatışma türünün yaşanmasındaki en önemli sebep, belirsizlik ve iletişimsizliktir. Çalışanların yetki ve sorumluluklarındaki belirsizlikler, örgütte işbirliğinin azalmasına, bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilerin bozulmasına,

gerilimin ve sorunların artmasına çalışanlar arasında yetki kargaşasına ve görevlerin aksamaması gibi olumsuzluklara yol açar (Özgan, 2006, s. 19; Süküt, 2008, s. 25).

### **2.3.3. Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre Sınıflama**

Bir çatışma sürecindeki aşmaların her birini çatışma türü olarak kabul eden bir sınıflamadır. Bunlar sırasıyla potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma ve açık çatışmadır.

#### **2.3.3.1. Potansiyel Çatışma**

Amaçlar konusundaki farklılıklar ve yetersiz kaynaklar için rekabet gibi nedenlerden oluşan çatışmaları kapsar (Gümüşeli, 1994, s. 57) Örgütlerde henüz mevcut olmayan, ancak çatışmaya neden olabilecek durumların var olmasında potansiyel çatışmadan söz edilir. Örgüt içindeki sınırlı kaynaklar için rekabet, gruplar ve bireyler arasındaki amaç farklılıkları, işlevsel bağımlılık, yetersiz bilgi alışverişi gibi durumlar potansiyel çatışma için zemin hazırlarlar (Şendur, 2006, s. 26).

#### **2.3.3.2. Algılanan Çatışma**

Çatışmaya dâhil olan tarafların olay veya durumları algılama biçimiyle ilgilidir. En sık görülen türü rol çatışması ile ilgilidir (Özgan, 2006, s. 21). Bireyin kendisine yönelik tehdit edici durumları, çeşitli savunma mekanizmaları yoluyla bastırmaya çalışması, algılanan çatışmanın varlığını ortaya koyar. Burada kişiler çatışma nedenini tam olarak açıklayamazlarsa çatışmanın farkındadırlar. Uyumsuzluğun farkına varıldığı zaman da çalışanlarda gerilim başlar (Süküt, 2008, s. 21).

#### **2.3.3.3. Hissedilen Çatışma**

Çatışma halindeki tarafların olaylar karşısında ne hissettikleriyle ilgilidir. Kırgınlık, kızgınlık, endişe ve gerilimler hissedilen çatışma göstergeleri olarak ortaya çıkar (Özgan, 2006, s. 21).

Hissedilen çatışma aşamasında, çatışan taraflar karşı taraf hakkında olumsuz duygular geliştirirler. Bu aşamada her grup kendi grubunu belirler. Bu durum gruplaşmalara neden olur. Ve karşı taraf suçlanır. Çatışma arttıkça gruplar arasındaki işbirliği azalır, verimlilik düşer (Can vd., 2006, s. 219).

#### **2.3.3.4. Açık Çatışma**

Çatışmanın algılanması ve hislerin ortaya konmasından sonra, çatışmanın eyleme dönüştüğü aşamadır. Örneğin karşılıklı çatışma, birbirine karşı ağır dil ve sözler kullanma veya fiziki kuvvet kullanmaya varan durumlar olabilmektedir (Buğa, 2010, s. 36; Gümüşeli, 1994, s. 58).

#### **2.3.4. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre Sınıflama**

Bu sınıflandırma çatışmanın örgüt içindeki yerlerine göre yapılmıştır. Burada örgüt içi dikey çatışma, yatay çatışma, yönetici uzman çatışması ele alınacaktır.

##### **2.3.4.1. Dikey Çatışma**

Ast-üst ilişkilerinden kaynaklanan bir çatışma türüdür. Genellikle, yüksek mevkideki bireylerin yetkilerini kullanarak, alt birimlerdeki bireyleri kontrol etmek istemelerinden meydana gelir (Gümüşeli, 1994, s. 55). Okul müdürleri ile öğretmenler arasında ve öğretmen ile öğrenci arasında çıkan çatışmalar örnek verilebilir.

##### **2.3.4.2. Yatay Çatışma**

Örgütlerde aynı hiyerarşi kademesinde bulunan bireyler arasındaki çatışmayı ifade etmektedir. Bir okulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürüne daha iyi görünmek için birbirleriyle çatışmaya girmeleri örnek olarak verilebilir (Özgan, 2006, s. 22).

### **2.3.4.3. Yönetici Uzman Çatışması**

Özellikle kendisini uzman sayan ya da bilemediğini sorduğunda yetkisinin azalacağını sanan yöneticiler, uzmanların görüşlerini benimsemek istemediğinde onlarla çatışmaya düşebilir. Bunun tersi olarak uzmanlar da kendini üstün gördüğünde, değişik seçenekler getirmek yerine tek bir seçenekte direndiklerinde yöneticilerle çatışabilirler (Öztay, 2008, s. 41,42).

## **2.4. Çatışma Kaynakları**

Çatışmaların kaynakları, örgütsel yapıya ilişkin faktörler, bireysel davranışlara ilişkin faktörler ve iletişime ilişkin faktörler olarak 3'e ayrılır.

### **2.4.1. Örgütsel Yapıya İlişkin Faktörler**

Örgütlerde yapıya ilişkin faktörler; örgütün büyüklüğü, ödüllendirme sistemi, yönetim biçimindeki farklılıklar, işbölümü, fonksiyonel bağımlılık, sınırlı kaynaklar, ortak karar verme, uzmanlaşma ve denetim biçimi olarak sıralanmaktadır.

#### **2.4.1.1. Örgütün Büyüklüğü**

Araştırmalar örgüt büyüklüğünün çatışmayı teşvik eden güçlerden birisi olduğunu göstermektedir. Örgütsel yapılar büyüdükçe çatışma olasılığı da artar. (Güney, 2009, s. 34). Örgüt büyüdükçe içerisindeki grup sayısı da artmaktadır. Grup sayısı arttıkça birey kendisini içinde bulunduğu gruba ait hissetmekte ve kendisini diğer gruplardan ayrı görmektedir. Gruplar arasında ilişkiler iyi ayarlanmazsa, anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına neden olur. Örgüt büyüdükçe bu durum kaynak ve güç dağılımını da etkilemektedir. Ayrıca grup sayısının artması, gruplar arasındaki iletişimin de zayıflamasına neden olur (Süküt, 2008, s. 16).

#### **2.4.1.2. Ödüllendirme Sistemi**

Örgütlerde işbirliği yerine rekabetin teşvik edilmesi ve ödüllendirme sisteminin buna göre kurulması çatışmayı artırır. Ödül sistemi zamanla bireyleri birer rakip haline getirir. İşin içerisine değerlendirme hatalarının da girmesiyle birlikte, bireyler birbirlerine kıskançlık duyguları beslemeye başlar. Ve birbirlerini kötüleyen gruplar ortaya çıkar. Bu çatışmalar iyi yönetilmezse örgütler arasındaki işbirliğini azaltır (Özgan, 2006, s. 36).

#### **2.4.1.3. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar**

Her yöneticinin kendine has bir yönetim tarzı vardır. Karar verme sürecinden zamanın kullanılmasına kadar her yönetici değişik yollar izleyebilir ve değişik önceliklere sahip olabilir. Eğer yönetici ile astları arasında bu konularda önemli farklılıklar varsa bunlar birer çatışma nedeni olabilir. Özellikle çalışma düşkünü olarak adlandırılan yöneticilerle astları arasında çatışma çıkması muhtemeldir (Koçel, 2007, s. 512).

#### **2.4.1.4. İşbölümü**

Örgütlerde, toplu bir çabayı gerektiren bir işin, farklı bireylerce yürütülebilecek şekilde düzenlenmesi, diğer bir anlatımla işbölümüne gidilmesi gerekir (İpek, 2003, s. 223). Örgütlerdeki iş bölümü arttıkça bölüm ve birimler arası ilişkileri dengeleştirmek, çeşitli gelişmeler, örgütlerdeki işbölümünün ve örgütsel etkinliklerin karmaşıklaşmasına ve bunun gereği olarak da çeşitli rol farklılıklarına yol açmaktadır (Özgan, 2006, s. 33).

Örgütlerde bazen kimin hangi alan ve konularda ve de ne ölçüde kime karşı yükümlü olacağı belirsiz bulunabilir. Bu durumda yöneticiler görev ve sorumluluklarının nereden başlayıp nereye kadar devam ettiğini bilemeyebilirler. Bunun neticesi olarak, bazı görevlere birden fazla kişi sahip çıkar ve aralarında çatışma çıkabilir (Aksoy, 2005, s.364). Örgütlerde işbölümünün sonucunda, her birim kendi özel normlarını, değer yargılarını ve davranış biçimlerini

geliştireceğinden, değişik işleri yapan birey ya da birimler arasında farklılaşma ortaya çıkar. Bu farklılaşma ise örgütsel çatışmaya neden olur (İpek, 2003, s. 223).

#### **2.4.1.5. Fonksiyonel Bağımlılık**

İşbölümünün doğal sonucu olarak bir örgütte çeşitli işler ve bunu takiben bu işleri yapan kişi ve gruplar arasında işlevsel bağımlılık oluşması muhtemeldir. Gruplardan birinin işlevini istediği biçimde yerine getirmesi, diğer grubun işlevini istediği biçimde yerine getirmesine bağlı olmaktadır. Bu bağımlılık kaynakların sınırlı olmasından, faaliyetlerin zamanlanmasından ve örgütsel görev ve sorumluluklarda görülen karşılıklardan doğar. Bu durum amaç ve öncelikleri olan gruplar arasında çatışmaya yol açabilir (Yedikardaşlar, 2009, s. 17).

#### **2.4.1.6. Sınırlı Kaynaklar**

Örgütlerde bütçe, ödenek, kadro, araç, gereç ve çalışma yeri gibi sınırlı olan kaynakların paylaşımı hakkında önemli kararlar alınmaktadır (Başaran, 2004, s. 325). Okuldaki işlerde de kaynakların sınırlı olması çatışma yaratabilir. Azalan kaynaklara sahip çıkabilmek için uğraşan kişiler yönetimle veya kendi aralarında çatışma yaşayabilirler (Erdoğan, 1997, s.259). Örgüt kaynaklarının örgütün ihtiyaçlarına cevap verememesi durumunda çatışma doğabilir (Süküt, 2008, s. 14). Kaynakların sınırlı olmasının yanı sıra kaynakların ortak kullanımı da örgütlerde bir çatışma nedeni olarak ortaya çıkmaktadır (Şirin, 2008, s. 93).

#### **2.4.1.7. Ortak Karar Verme**

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

Öğretmenler, okulda alınan kararlarda kendi görüşlerine yeterince başvurulmadığını düşünmektedir. Bu durum onların işlerine motive olmalarına engel teşkil etmektedir. Bu yüzden yönetimde çalışanların alınan kararlara katılması için özen gösterilmelidir (Süküt, 2008, s. 16).

#### **2.4.1.8. Uzmanlaşma**

Yeni uzmanlıklardan kaynaklanan çatışma, genellikle bürokrat-uzman çatışması olarak bilinmektedir. Uzmanlık ve bürokratik rollerinin karışması, değişik nitelikte rol çatışmalarına neden olmaktadır. Bu durumda ortaya çıkan çatışma, yeni uzmanın bürokratik kurallara karşı gelmesi, bürokratik standartları kabul etmemesi, bürokratik denetime karşı direnmesi ve bürokrasiye koşullu bağlanması şekillerinde görülür (İpek, 2003, s. 224).

#### **2.4.1.9. Denetim Biçimi**

Örgütlerde yakından denetim çatışmayı arttırmaktadır. Buna karşılık, işgörenlerin kendi kendilerini denetlediği ve kendi işini kendilerinin planladığı örgütlerde çatışma azalmaktadır. Ancak, işgörenlerin karar sürecine katılmaları, özellikle genel amaç ve değerler üzerinde görüş birliğine varılmamış örgütlerde, çatışmayı arttırmaktadır (İpek, 2003, s. 225).

#### **2.4.2. Bireysel Davranışlara İlişkin Faktörler**

Bireysel davranışlara ilişkin faktörler yetki ilişkisi, kişilik ve amaç farklılıklarından kaynaklanmaktadır.

##### **2.4.2.1. Yetki İlişkisi**

Genellikle ast-üst ilişkisinde hiyerarşi vardır. Birçok çalışan bu ilişkiden rahatsız olabilir. Çünkü yapması gereken işleri söyleyen başka bir kişi vardır. Bir kişinin başka bir kişiye göre daha fazla yetkiye sahip olması çatışmaya neden



olabilir. Takım çalışmasına önem veren örgütler yetki ilişkisinden kaynaklanan çatışmayla daha karşılaşacaklardır (Can vd., 2006, s. 209,300)

#### **2.4.2.2. Kişilik**

Kişilik; bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerinde görülen farklılıklar ve bu farklılıkların davranış ve düşünceye yansıyan ölçülebilir kısmı olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2007, s. 336). Yapılan araştırmalar neticesinde iş görenler arasında oluşan çatışmaların ilk sebebini bireysel özelliklerin oluşturduğu görülmektedir (Polat, 2008, s. 9). Teknolojinin hızla gelişmesiyle ortaya çıkan değişim gereksinimi de örgütlerde çatışma nedenidir (Aksoy, 2005, s. 363; Başaran, 2004, s. 325).

Örgütlerde görev yapan kişilerin farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelmeleri ve kişisel farklılıkları önemli çatışma nedenleri arasındadır. Örneğin, otoriter kişiliğe sahip, rol gereklerine ilişkin doyumsuzluk çeken ve algıladığı statü ile bulunduğu statü arasında fark olan işgörenlerin bulunduğu örgütlerde çatışma artmaktadır (İpek, 2003, s. 225).

Kişiler örgütte hem kendi isteklerini karşılamaya, hem de örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Fakat bunu yaparken kişinin amaç ve istekleri, örgütün veya örgütteki diğer kişilerin amaç ve istekleriyle ters düşebilir. Bu da örgüt içi çatışmaya neden olur. Zamanla çıkar birliği olan kişiler grup oluşturarak çatışma ortamı yaratırlar (Süküt, 2008, s. 14).

#### **2.4.2.3. Amaç Farklılıkları**

Örgüt içindeki bir alt birim (grup-bölüm) uzmanlaştıkça benzer olmayan amaçlar geliştirmeye başlar. Bu farklı amaçlar her bir alt birim mensupları arasında farklı taleplerin ortaya çıkmasına neden olur. Amaç farklılıkları, aynı karşılıklı bağımlılıkta görülen sınırlı kaynaklardan doğabileceği gibi, ödüllendirme sistemlerinin işbirliğinden çok rekabete dayandırılmasından bireysel amaçlardaki farklılıklardan ve örgütsel amaçların öznel (sübjektif) yorumlanmasından da ortaya çıkabilir (Can, 2005, s. 383).

Bireyin başarmak için atılım yaptığı amacın hem pozitif hem de negatif yönleri olduğu zaman veya iki veya daha çok birbirleriyle yarışan amaçların varlığında oluşur. Amaçlarda kısmi uyumsuzluklar olabileceği gibi, bazı durumlarda taraflardan birinin amacının gerçekleşmesi diğerinin amacının bütünüyle ortadan kalkması anlamına gelebilir (Aksoy, 2005, s. 357; Karip, 2010, s. 21).

### **2.4.3. İletişime İlişkin Faktörler**

İletişime ilişkin faktörler; algılama farklılıkları, yetersiz bilgi alışverişi, anlama gücü-yetersizliği ve iletişim engelleri şeklinde gruplandırılmaktadır.

#### **2.4.3.1. Algılama Farklılıkları**

İletişimde kullanılan sembollerin birden çok anlamı olabilmektedir. Ayrıca belli bir sembol bazı insanlar için farklı bir anlam taşıyabilir. Dolayısıyla kaynağın gönderdiği sembole yüklediği anlam ile alıcının farklı olabilir. Bu da iletişimin sağlıklı olmasını engelleyici bir durum yaratabilmektedir (Kırçan, 2009, s. 14).

#### **2.4.3.2. Yetersiz Bilgi Alışverişi**

Örgütsel alt sistemlerin birbirleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasından, algı ve beklentileri farklılığından dolayı çatışmalar ortaya çıkabilir. Özellikle kişilerin ya da grupların ortak bir genel amaç çerçevesinde, farklı alt amaçlara sahip olarak yer aldığı düzlemlerde, aralarındaki bilgi ve fikir alışverişinin yetersiz olması, diğer tarafa karşı eksik bilgi dolayısı ile çeşitli önyargıların doğmasına neden olacaktır (Şirin, 2008, s. 97).

Bireylerin konuşmaları, hareketleri, inançları ya da onunla ilgili anlatılanlar doğrultusunda önyargılar geliştirebiliriz. Önyargılı kişi ya da gruplar arasında birbirlerini gerçekten tanımalarını sağlayacak bilgi alışveriş sistemi kurulmamışsa, çatışma bir yerde kaçınılmaz olacaktır (Şirin, 2008, s. 97).

### **2.4.3.3. Anlama Güçlüğü-Yetersizliği**

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

### **2.4.3.4. İletişim Engelleri**

Sözcükler kendi başına bir anlam taşımaz. Sözcüklerin anlamı nasıl bir yüz ifadesiyle, hangi ortamda, hangi iletiye tepki olarak ve nasıl bir ses tonuyla söylendiğine bağlı olarak değişebilir. Karşı taraf iletiyi alırken onu algıladığı biçimde yorumlar ve mana verir. Karşı tarafın algısı iletiyi gönderen tarafın ses tonu, fizyolojik duruşu ve hareketlerine bağlı olduğu kadar, iletiyi alanın iletinin aktarıldığı andaki psikolojik durumuna, taleplerine ve geçmiş yaşantılarına da bağlıdır. Gönderenin sözcüklere, yüz ifadesine ya da başka fiziksel hareketlere yüklediği mana ile alıcının verdiği mananın aynı olması tarafların geçmiş yaşantılarının ne ölçüde benzerlik gösterdiğine göre değişir. Geçmiş yaşantıları birbirinden farklı olan kişilerin iletişimde algılanan ileti ile aktarılması amaçlanan iletinin farklılığı çok net olarak görülebilir (Karip, 2010, s. 99,100).

Bunlara ek olarak iletişimin öğelerinden olan mesajın akışındaki gecikmeler, mesajların süzülmesi, yanlış anlamalar, mesajın net olmaması, mesajın algılanmaması gibi nedenlerle ortaya çıkabilecek iletişim noksanlıkları da çatışmaya zemin hazırlayabilir (Koçel, 2007, s. 511).

## **2.5. Çatışmanın Sonuçları**

Çatışmaların sonuçlarının önemi bireyler üzerinde etkiler yaratmasıdır. Çatışmaların sonuçları olumlu veya olumsuz olabilmektedir.

### 2.5.1. Çatışmanın Olumlu Sonuçları

Çatışma, kararların etkililiğini arttırdığında, yaratıcılığı ve yeniliği güdülendiğinde, grup üyeleri arasında merakı arttırdığında, problemler açıkça tartışıldığında, değişme ve yenileşme ortamını hızlandığında yapıcıdır. Yapılan çalışmalar çatışmaların, farklı ve yeni fikirlerin ortaya konmasına izin verdiğinde, karar alma niteliğinin arttığını göstermektedir. Çatışma, durağanlığı zorlar, yeni düşüncelerin yaratılmasını ve etkinliklerin tekrar değerlendirilmesini sağlar (Özgan, 2006, s. 43).

Çatışmanın, örgüt için ortaya çıkan olumlu sonuçları , tarafları yüzleştirerek yeni bir durum ortaya çıkarmak, olayın aydınlanmasını sağlamak, bağlılığı arttırmak, problem çözme kalitesini arttırmak, iletişimde daha fazla doğallığa yer vermek, büyümeye ihtiyaç duymak, yaratıcı bir şekilde çözüldüğünde ilişkiyi kuvvetlendirmek olarak sıralanmıştır. Olumlu sonuçları olan çatışma; taraflar arasındaki ilişkiyi derinleştirir, tarafların birbirlerine olan güvenlerini artırır, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlar, yaratıcılık ve verimliliği artırır, işten doyum sağlar (Şentürk, 2006, s. 24).

Karip (2010, s. 36,37,38) iyi yönetilen ve olumlu bir biçimde sonuçlandırılan bir çatışmanın birey ve örgüt için sonuçlarını şu şekilde sıralar:

1. Dahi iyi ilişkilerin oluşması
2. Psikolojik olgunluk
3. Bireyin kendisine saygısının geliştirilmesi
4. Bireysel gelişim
5. Etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi
6. Problemlerin farkına varmak ve problemleri tanımak
7. Problemlere daha iyi çözümler oluşturmak
8. Örgütsel değişimi sağlamak
9. Monotonluğu azaltmak
10. Ahenkli bir takım çalışmasının oluşturulması

## 2.5.2. Çatışmanın Olumsuz Sonuçları

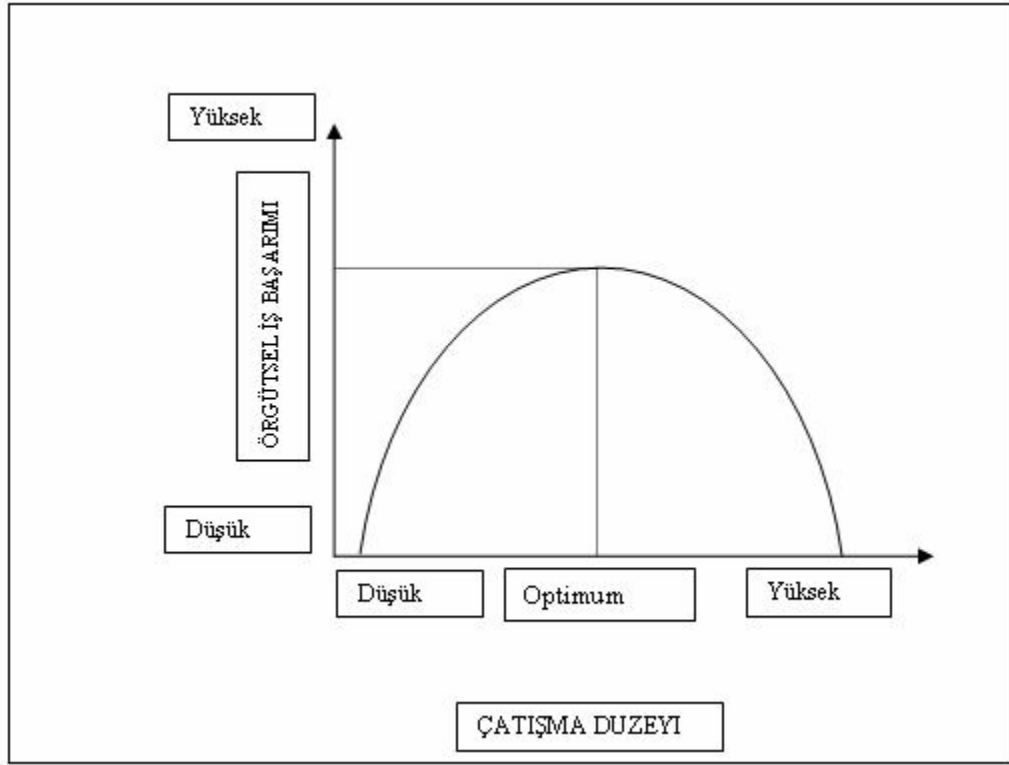
Pondy örgütlerdeki çatışmaların, genellikle taraflardan birine sonuçlar yetersiz geldiği yerde, sonucun sonucu, ya da yetersiz olan önceki çatışmanın kötü sonucudur ifadesini kullanırken, Owens ise, sonucu kötü olan bir çatışmanın genellikle çatışmanın kendisinden daha kötü sorunlara sebep olduğundan bahseder (Akt.Şentürk, 2006, s. 24).

Çatışmanın kişi ve kurum için sayısız yararlar sağlamasına karşın, çatışma etkili bir biçimde yönetilmediğinde kaynakların verimsiz kullanımı, tarafların stres düzeyinin yükselmesi ve enerjilerinin yanlış yönde kullanılması gibi birçok olumsuzluğa neden olabilir. Yanlış yönetilen ya da göz ardı edilen çatışma demek; kalitesizlik, verimsizlik, insan kaynaklarının ve parasal olanakların israfı, iş kaybı ve firmaların iflası demektir (Karip, 2010, s. 39).

Başka şekilde zararları şu şekilde açıklanabilir (Aksoy, 2005, s. 370,371).

- Çatışan taraflardan birinin zihinsel ya da bedensel sağlığını olumsuz etkileyen bir durum yaratabilir.
- Çatışma düşmanlık hislerine ve saldırganlık davranışlarına sebep olabilir.
- Tarafları yıpratın bir anlaşmazlık işyerinde vaktin ve paranın boşa gitmesine yol açar.
- Çatışmanın varlığı bir yana, sırf çatışma konusunda yazılan yazılar dahi para ve zaman kaybına yol açar.
- Çatışma kurumsal amaçların saptırılmasına neden olabilir.
- Çatışma, çatışan tarafların kendi amaçlarını, sistem bütününe ait amaçlardan üstün görmelerine yol açabilir.
- Çatışma, morali, tatmini olumsuz yönde etkileyerek verimi düşürebilir.
- Çatışma güven duygusunun kaybına ve kaderciliğe sebep olabilir
- Bölümler veya takımlar, üstünlük karmaşasını yaşamaya eğilim gösterebilirler; yaptıklarının hep doğru, karşı tarafın yaptıklarını hep yanlış görebilirler; güçlerini ve başarılarını abartabilirler; kişilerin düşünmelerini kısıtlayabilirler.
- Çatışanlar birbirlerinin davranışlarını olumsuz değerlendirebilirler.
- Çatışma arttığında, işgörenler birbirlerine sabotaj düzenleyebilirler

Çatışmanın sonuçlarının verimlilik üzerinde etkisi sıkça tartışılan bir konudur. Bu konuda gerek geleneksel yaklaşım davranışsal yaklaşım, çatışmanın verimliliği düşürdüğünü; buna karşın modern yaklaşım ise, çatışmanın verimlilik üzerinde “ters yönlü ‘U’ biçiminde” etkisi olduğunu savunur. Bu durum Rahim (1992) tarafından şekil 2.1’deki gibi şematize edilmiştir (Karip, 2010, s. 35).



**Şekil 2.1. Çatışma Düzeyinin Verimliliğe Etkisi**

**Kaynak:** Rahim, 1994, Akt. Karip, 2010. *Çatışma Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 35

Verimlilik çatışma düzeyinin çok düşük olduğu ve yüksek olduğu durumlarda düşüş gösterirken, belirli bir düzeyde çatışma etkili bir biçimde yönetildiğinde verimlilik yükselir. Belirli bir düzeyde çatışma bireyler ve örgüt açısından olumlu sonuçlar sağlayabilir (Karip, 2010, s. 35).

## 2.6. Çatışma Yönetimi

Uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için, çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ve karşı eylemde bulunmasıdır. Eylemler çatışmanın sona erdirilmesine ya da çatışma sürecinin etkilenmesine yönelik olabilir. Çatışma yönetiminin amacı; olumlu, barışçıl ve uzlaşmacı bir biçimde çatışmayı sonlandırmak olabileceği gibi, karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelik de olabilir (Karip, 2010, s. 8,43). Çatışma yönetimi, “*Örgüt içindeki bireyler ya da gruplar arasındaki çatışma seviyesini kontrol altına alarak taraflar arasındaki anlaşmazlık ve huzursuzluğun örgütün yararına olacak şekilde yönlendirilmesidir*” (Akkirman, 1998, s. 3).

Çatışma yönetiminde etkililiğin sağlanabilmesi için yöneticiler ve personel çatışma yönetimi ile ilgili temel becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Murphy’e göre bu temel beceriler dört grupta toplanabilir (Akt. Karip, 2010, s. 49,50).

1. Entelektüel Beceriler: Planlama, problemi tanımlama, çözümlenme, yargılama, sezgi sahibi olma ve objektiflik.
2. Duygusal beceriler: kararlılık, kendini kontrol, sonuca yönelik olma, girişkenlik
3. Bireyler arası beceriler: Duyarlılık, ikna edebilme, iletişim ve etkili dinleme.
4. Yönetimsel beceriler: Güdüleme, rehberlik edebilme, iş bölümü ve görevlendirme yapabilme.

Çatışma yönetim süreci, çatışmanın tanımlanmasını ve çatışmaya müdahale edilmesini içerir. Müdahalede bulunmadan önce çatışmanın teşhis edilmesi, doğru tanımlanması, çatışmanın niteliğinin, düzeyinin ve tarafların çatışmada uygun bir yaklaşım içinde olup olmadıklarının belirlenmesi gerekir. Problemin doğru olarak tanımlanabilmesi için çatışmanın derecesi, tarafların çatışma yönetimi stratejileri ve çatışmanın birey, grup ve örgütün etkililiğine etkileri değerlendirilerek elde edilen bilgilerin analiz edilmesi gerekir (Özgan, 2006, s. 48).

Etkili olarak yönetilen çatışma, yaratıcılık ve yeniliğin artırılması amaç ve uygulamaların yeniden düşünülmesi ve en iyi biçimde bilgilendirilen çatışma

gruplarının oluşması ile sonuçlanabilir (Gümüşeli, 1994, s. 66) Çatışmayı çözme ise çatışma yönetiminden farklı olarak, çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 2010, s. 43).

Rabie (1994), çatışma yönetimini çatışmayı kontrol altına alan bir süreç olarak tanımlarken, çatışmayı çözmeyi de çatışmayı bitiren bir süreç olarak tanımlar. Çatışma yönetimini, çatışmayı çözümlenmeye yönelik olası bir basamak olarak ve çözümlenmesini engelleyebilen bir araç olarak görür (Akt.Şentürk, 2006, s. 25).

## **2.7. Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi**

Bireysel ve örgütsel amaçlar gerçekleştirilirken diğer bireylerle etkileşim halinde olunmaktadır ve bireylerarası etkileşimin olduğu her durumda çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır (Rahim, 2001, s. 1). Eğitim örgütlerinde de farklı değer yargılarına sahip bireylerin yoğun etkileşim içerisinde bulunması nedeniyle diğer örgütlerden daha fazla çatışma yaşanmaktadır. Okullarda her yaşta, farklı zekâ ve kültür düzeyinde, çeşitli sosyo-ekonomik çevreden gelen, farklı duygusal olgunlukta, değişik ilgi ve yeteneğe sahip olan bireyler bir arada yaşamaktadır. Okullarda ilişkiler büyük oranda öğretmenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir öğretmen başta diğer öğretmenler olmak üzere, okul yöneticileri, öğrenciler, öğrenci velileri, diğer okul çalışanları ve ilköğretim müfettişleri ile sürekli ilişki durumundadır. Okulda yaşanan çatışma durumlarını yönetmede en temel görev öğretmenlere düşmektir (Özgan ve Gedikoğlu, 2008, s. 242).

Okulda yaşanan çatışmalar görev dağılımı, parasal kaynaklar, sınıf içi öğretim etkinlikleri, sınıf dışı öğretim etkinlikler, ödül, ceza, değerlendirme, güç ve yetki kullanımı, geç gelme, izin, siyasi konular, sigara içme, olumsuz bireysel tutumlar, sınıf geçme ve not, mevzuatla ilgili konular, öğrenci davranışları, kılık-kıyafet, tayin ve kaynak dağılımı gibi konulardan kaynaklanmaktadır (Karip, 2010, s. 207)

Okul yöneticilerinin okuldaki bütün uygulamaları olumlu ya da olumsuz yönde öğretmenleri etkilemektedir. Okul yöneticileri; öğretmenlere eşit mesafede,



tarafsız saygılı, olanakları ya da sorunların öğretmenler arasında eşit olarak paylaşılması; öğretmenlerine değer vermesi, eğitim kalitesinin yükselmesi için çalışması; dinsel, siyasal, ırksal, politik ve cinsiyet ayrımcılığı yapmaması gerekir. Okul yöneticilerinin yönetimde etik davranmaları, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken, en azından okul ile ilgili olan sorunları azaltacak ve iş doyumları artacaktır (Çetin ve Özcan, 2004, s. 28).

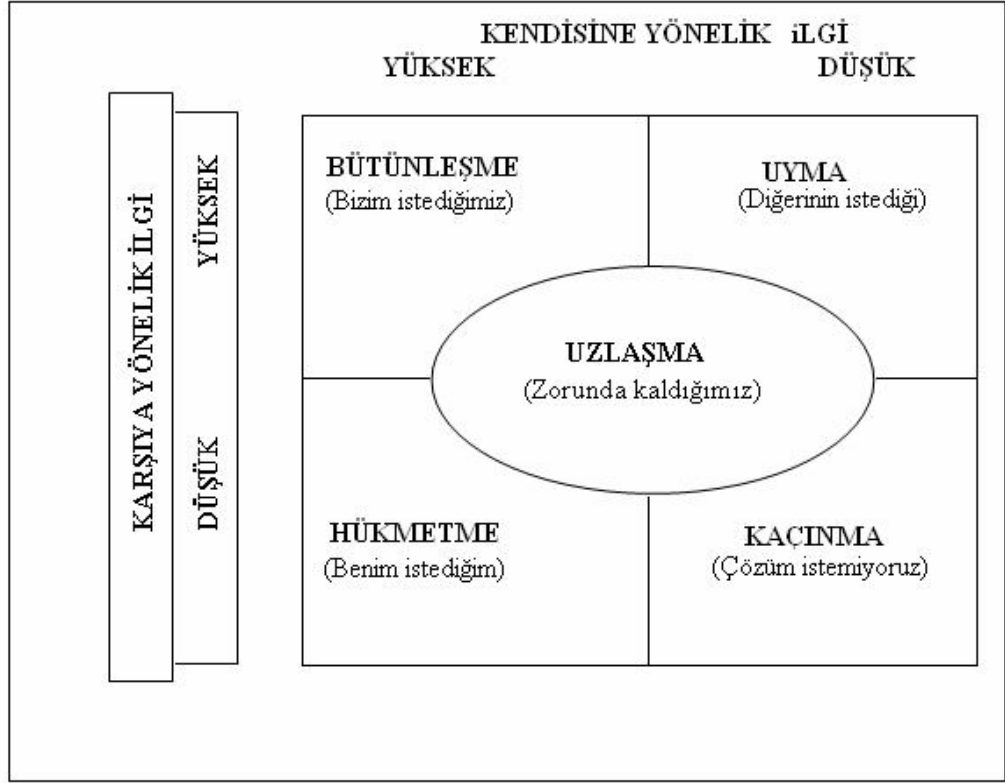
Çatışmaların, eğitim örgütlerinin yararına ya da zararına sonuçlanma olasılığı, çatışmanın kaynağına bağlı olacaktır. Pek çok durumda, çatışmalar, taraflara ve içinde bulunan sisteme zarar verici niteliğe sahiptirler. Yöneticilerin karşılaşılabilecekleri en önemli sorunlardan birisi, kendi sistemi açısından çatışmayı optimum bir düzeyde tutabilmek olacaktır (Bursalıoğlu, 2002, s.158). Çatışma yönetiminde en çok yapılan hata, uzun dönemli ve kalıcı çözümler getiren müdahalelerin uygun olduğu durumlarda, aceleci başa çıkma yöntemlerine başvurulması eğilimidir. Bu tür eğilimler sonucu, o an için geçirtilen çatışmalar, gelecekte çok daha zararlı ve şiddetli bir biçimde patlak verecektir. (Süküt, 2008, s. 54,55).

İyi kurulmuş olan ve işleyen bir okulda, yöneticinin çatışmadan korkmaması gerekir. Çünkü böyle bir okulda, çatışmadan yapıcı bir yönde yararlanacak bir yapı ve hava zaten vardır. Personel etkileşme dayanışma konularında becerilidir. Örgüt amaçlarının gerçekleşmesini kolaylaştıracak güvenlik, bağlılık işbirliği gibi koşullar yaratılmıştır. Çatışma konusunda üst yöneticilere düşen önemli değer ve davranış sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklarını yerine getirebilmek için, bazı gerçekleri görmek ve kabul etmek zorundadırlar (Bursalıoğlu, 2002, s. 158).

## **2.8. Çatışma Yönetimi Stratejileri**

Çatışma yönetimi stratejileri; bütünleştirme, uyma, hükmetme, kaçınma, uzlaşma olmak üzere beş grupta incelenmektedir. Bu stratejilerden hangisinin benimseneceği, büyük ölçüde tarafların kendilerine yönelik ve karşı tarafa yönelik ilgisinin düzeyine bağlıdır (Karip, 2010, s. 63). Çatışma yönetimi stratejileri modeli

Rahim tarafından şekil 2.2.’deki gibi şematize edilmiştir. Bu çatışma stratejileri şunlardır:



**Şekil 2.2. Çatışma Yönetimi Stratejileri Modeli**

**Kaynak:** Rahim, 1994, Akt. Karip, 2010. *Çatışma Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 63

Tarafların amaçlarının ne kadar önemli olduğu ve ilişkiye ne kadar değer verdiği, çatışmanın nasıl yönetileceğini etkiler. Çatışma yönetimi stratejileri modeli iki boyutta ele alınabilir: Birincisi, tarafların kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önem derecesidir; ikincisi ise, tarafların diğer tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önem derecesidir. Verilen önem her iki durumda da “düşük” ve “yüksek” olarak nitelendirilir (Karip, 2010, s. 64).

### **2.8.1. Bütünleştirme (İşbirliği-Problem Çözme)**

Bu strateji iki tarafında ortak karara ulaşabilmesi için problemi açıklamayı ve problemle ilgili ortamı yatıştırıcı fikirleri içerir. İletişim ve gelecekteki karşılıklı etkileşim için, ilişkiyi nezaket kuralları içerisinde tutan başarılı çözümler ortaya çıkarmaya çalışır (Gross ve Guerrero, 2000, s. 206). Problem çözmeye ilişkili olan bu strateji açıklık, bilgi alışverişi ve her iki taraf için de kabul edilebilir çözüm geliştirmeye yönelik farklılıkların paylaşılmasını içerir (Rahim ve Psenicka, 2002, s. 307). Bütünleştirme stratejisinin uygulanması bireylerin ilişkilerini güçlendirmekte ve olası çatışmaların başarılı bir şekilde yönetilmesine olanak sağlamaktadır (Gümüseli, 2001, s. 10).

Bu stratejide kimin kazandığı, kimin kaybettiği veya kimin haklı kimin haksız olduğu tartışmalarına izin verilmez. Amaç her iki taraf için de fikir ayrılıklarını belirleyerek en iyi çözümü bulabilmektir. Taraflar fikirlerini açıkça ortaya koyarlar, karşı tarafın görüş ve düşüncelerini dinlerler. Bu durum, anlaşmaya varılıncaya kadar devam eder (Şirin, 2008, s. 117). Bu stratejiyi başarılı bir şekilde uygulayabilmek için tarafların birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılama yönünde işbirliği yapma konusunda istekli olmaları gerekmektedir (Fırat, 2010, s. 23).

### **2.8.2. Uyuma (İtaat Etme)**

Farklılıkları göz ardı ederek karşı tarafı memnun etmeye yönelik davranışları kapsamaktadır (Rahim ve Psenicka, 2002, s. 307). Uyuma bir bakıma hükmetme stratejisinin karşıtıdır. Karşı tarafın isteklerini kabul etmekte, kendini daha güçsüz hisseden kişi görüşünü kabul ettirmek için zorlamak yerine, karşısındaki kişinin fikrini kabul etmeye, ödün vermeye hazır bulunmaktadır. Başkalarının beklentilerine kendi isteklerini gerçekleştirme için uyum sağlayan kişi, çatışmanın tatmin edici yönde çözüme ulaştığını düşünür (Gümüseli, 2001, s. 11; Gross ve Guerrero, 2000, s.205).

Uyuma stratejisi, karşı tarafla ilişkinin korunması ve sürdürülmesine verilen önemin, ilgilerin ve ihtiyaçların doyurulmasına verilen önemden daha yüksek olduğu durumlarda etkili olabilir. İlişkinin sürdürülmesine önem veriliyorsa, çatışmanın

sürdürülmesi karşı tarafla olan ilişkilere zarar verecekse, karşı tarafın isteklerini kabul etmek ve öncelikle karşı tarafı tatmin edecek bir çözümde anlaşmak en uygun seçenek olarak görülebilir (Karip, 2010, s. 66).

Daha çok astlarla üstler arasında yaşanan çatışmalarda astlar durumu kurtarmak amacıyla bu çatışma yönetim stratejisini kullanma yoluna gidebilirler. Özellikle Türkiye’de geleneksel bürokratik yapıya sahip işletmelerde astlarla üstler arasında güç mesafesi daha uzak olduğu için astların çatışmada üstlerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine boyun eğmeleri olasıdır (Karip, 2010, s. 65).

### **2.8.3. Hükmetme (Üstünlük Kurma-Rekabet)**

Kazan-kaybet odaklı olan bu stratejide kişi kendi gücünü, otoritesini kullanarak kendinden yana sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Rahim ve Psenicka, 2002, s.307). Hükmetme stratejisi taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyurmaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumunda kullanılır. Taraflardan biri kazanmak için her yola başvurabilir (Karip, 2010, s. 66).

Bu stratejiyi çok sık ve en sert şekliyle kullanan bireyler karşıdaki kişinin zararı pahasına kendi isteklerini ve arzularını gerçekleştirmekten başka bir şey düşünmezler. Bunun için gerekirse karşıtları üzerinde hiç çekinmeden baskı kurmayı deneyebilirler. Kazanma arzularının aşırılığı nedeniyle, diğerlerinin kaybindan büyük haz duyabilirler (Gümüseli, 2001, s. 12).

Yöneticilerin birey veya gruplar arasında ortaya çıkan çatışmaları çözmek için biçimsel yetkilerini kullanmaları hükmetme stratejisini ortaya çıkarmaktadır. Bu stratejiyi kullanan yöneticiler sağlıklı ilişkileri düşünmekten çok, bireysel hedefleri ön planda tutmaktadır. Yönetimsel açıdan değerlendirildiğinde bu stratejiyi uygulayan yöneticinin ilgisinin kişilerden çok iş üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Gümüseli, 2001, s. 13). Ancak, yetki kullanma örgütsel çatışmaları yok etmez, sadece erteler (Robbins, 1994, s. 72).

#### **2.8.4. Kaçınma**

Geri çekilme, sorumluluğu karşı tarafa bırakma ve kenara çekilme bu stratejinin özünü oluşturmaktadır. Çatışmayı görmezlikten gelmektir (Koçel, 2007, s. 543). Bazı kişiler gerginlik ve çatışmanın getirdiği sinirlilikten hoşlanmadıkları için çatışmadan kaçmayı tercih ederler. Diğer nedeni ise çatışmayı gereksiz ve yıkıcı olarak görmektir. Bu yöntemle kişiler, çatışmayı görmezden gelme, erteleme ve sessiz kalma gibi davranışları sergilemektedir (Can, Aydın, Aşan, 2006, s. 215). Değer ve yargı ayrılığı olan ve birbirinden kaçınmayacaklarını anlayan, yönetici ve çalışanların duygu ve düşüncelerini dışarıya belli etmemeleri ve durumu baskı altına alarak çatışmadan kaçınmayı gösterir (Robbins, 1994, s. 64).

Kaçınma stratejisi, taraflar arasında gerilimin sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmeyeceği kadar fazla olduğu durumlarda etkili olarak kullanılabilir (Karip, 2010, s. 67). Kaçınma sonucu görmezden gelinen sorunlar çözülmedikleri için zamanla etkileri daha yıkıcı çatışmalar yaratacak forma da dönüşebilirler. Kaçınma, çatışma içinde olan grupların mümkün olduğunca yüz yüze gelmedikleri, ne düşündüklerini ve hislerini birbirlerine anlatmadıkları bir durumdur (Şendur, 2006, s. 47,48).

Bu strateji, çatışan tarafların hem kendisinin hem de diğerlerinin taleplerine önem verilmediğini gösterdiği için hem etki hem de uygunluk açısından çok düşük seviyede bir stratejidir (Gross ve Guerrero, 2000, s. 208). Kısa dönemli faydası olan bu strateji, uzun dönemde çözüm getirmediği için ileride karşılaşma kaçınılmaz olacaktır (Can, 2005, s. 384).

#### **2.8.5. Uzlaşma (Karşılıklı Ödün Verme)**

Karşılıklı ödün verme yaklaşımında her iki tarafta kabul edilebilir bir sonuca ulaşmak için taviz vererek ortada buluşur (Rahim ve Psenicka, 2002, s. 307). Bu strateji kullanıldığında, ödün veren taraf, uyma stratejisine göre daha az ödün vermektedir. Her iki tarafında ilgi ve ihtiyaçlarının tatmin edildiği bir yaklaşım izlenir. Bu stratejinin kullanılabilmesi için tarafların kendi ilgi ve ihtiyaçlarına önem

verdikleri kadar karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına da önem vermelidir (Karip, 2010, s. 68).

Bu strateji insanların farklı istek ve ihtiyaçlara sahip olmaları ve bu istek ve ihtiyaçların tamamını ortadan kaldıracak çözümler bulmada uyuşamadıklarından dolayı, genellikle en iyi seçim olarak görülür (Gross ve Guerrero, 2000, s. 208).

## **2.9. Uygun Strateji Seçimi**

Rahim'e göre çatışma yönetimi stratejilerinin etkili olabilmesi için bazı ölçütlere uyması gerekir. Stratejilerin hangisinin tercih edileceği ya da hangisinin uygun olduğunu belirlemede üç temel ölçütün kullanılması gerekir (Karip, 2010, s. 69):

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

Çatışma yönetiminin etkililiği bu ölçütlerin karşılanma derecesine bağlıdır.

## **2.10. Problem**

Okullardaki insan ilişkileri, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşmektedir. Çünkü okul, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür (Şişman, 2002, s. 101).

Okulda çeşitli değerlerin bir arada bulunması ve birbiriyle çatışması ise okulun örgüt özelliklerinden birisidir. Yöneticiler ve öğretmenler sürekli etkileşim içinde bulduklarından okul ortamında çatışmalar içerisinde en sık rastlanılanı da yönetici ve öğretmen çatışmalarıdır. Öğretmenler okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 2002, s. 42).

İşgörenlerin örgüt içinde karşılaştıkları olayları, çalışma koşullarını ve diğerlerinin onlara karşı sergiledikleri davranışları algılama ve değerlendirme biçimleri büyük ölçüde onların duygusal zeka yeterliklerinden etkilenmektedir. İşgörenlerin genel olarak örgüte ve özelde de örgüt içinde bulunan çeşitli odaklara yönelik tutumları ve davranışları ise, onların örgüt içinde karşılaştıkları olayları ve durumları algılama ve değerlendirme biçimlerinden etkilenmektedir. İşgörenlerin duygusal zeka düzeylerinin, hem doğrudan hem de algılamalar ve değerlendirmeler aracılığıyla dolaylı olarak, tutumlar ya da davranışlar şeklinde ortaya çıkan örgütsel sonuç değişkenlerini etkilediği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar, kişisel yaşamda ve iş hayatında başarılı olmanın yalnızca yüksek bilişsel zekâya sahip olmakla sağlanamayacağını göstermektedir. Başarıyı yakalamak, üretken bir birey olmak, karşılaştığı problemlere en etkili çözümleri bulabilmek duygusal zekânın gelişimiyle yakından ilgilidir. Bu nedenle bireylerin duygusal zekâlarını geliştirmek büyük önem kazanmıştır (Güler, 2006: 1).

Bu araştırmanın problem cümlesi: İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde belirtilebilir.

## **2.11. Araştırmanın Amacı**

Resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kişisel ve mesleki durumlarına göre, duygusal zekaları bakımından aralarında bir fark bulunup bulunmadığını saptayarak, duygusal zeka düzeyleri farklılaştıkça çatışma yönetimi stratejilerinin tercihinde değişim olup olmadığını belirlemektir.

Bu temel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka puanları ne düzeydedir?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka puanları cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan okul, branş ve kıdem yılına göre değişiklik göstermekte midir?

3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri nelerdir?

4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan okul, branş ve kıdem yılına göre değişiklik göstermekte midir?

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka puanları ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2.12. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları, farklı özelliklerdeki bireylerin ortak bir amaç için bir arada çalışmak zorunda olduğu, gelecek için önem taşıyan hizmetler veren, birçok insanla etkileşim içinde bulunulması gereken, çatışmanın sıkça yaşandığı kurumlardır. Bu yüzden çatışmaların yönetimi önemlilik kazanmaktadır.

Demokratik ve insana değer veren anlayış, duygusal zekanın örgütlerdeki önemini artırmıştır. Bu yüzden duygusal zekanın her bir unsuru örgütteki çatışmalar açısından büyük önem taşımaktadır. Duygusal zekası yüksek bir öğretmenin sahip olacağı kendine güven ve iyimserlik, okullarda ortaya çıkan çatışmaların başarılı bir şekilde çözümlenmesine katkıda bulunmaktadır.

Goleman, duygusal zekânın insan zekasının doğru ölçüsü olabileceğini ve başarı için gerekliliğini savunarak, duygusal zeka düzeyi yüksek bireyin iş yaşamında daha üst seviyeye yükselebileceğini ileri sürmektedir. Baltaş da aynı görüşü paylaşarak, en iyi performans gösterenler listesinin başında akademik zeka düzeyi yüksek olanların yerine, iş arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurabilen, ekip çalışmasına yatkın, duygusal olgunluk düzeyi yüksek kişilerin geldiği görüşündedir (Ural, 2001, s. 212). Öğretmenlerin duygularını etkili bir şekilde ele almaları çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesini sağlamaktadır.

Elde edilecek bulgu ve sonuçlarla okullarda yaşanan çatışmaların ve farklılıkların zenginlik olduğu bilincini kazandırıp bundan faydalanmak için gerekli çalışmalar yapılacağı, çatışmaların çözümüne yönelik olarak; öğretmenlere,



yöneticilere ve eğitim alanında görev yapan uzmanlara önemli bilgiler sağlayacağı, çatışma yönetim stratejilerini etkili şekilde kullanılmasına katkı sağlayacağı, kişileri duygusal zekâ becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye teşvik edeceği düşünülmektedir.

Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejilerinin ilköğretimde görev yapan öğretmenlerle yapılan benzer çalışmalara çok az rastlanması da araştırmanın diğer bir önemini oluşturmaktadır.

### **2.13. Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine uygulanan Kişisel Bilgi Formunu, Duygusal Zeka Ölçeğini ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğini samimi ve tarafsız olarak yanıtlamışlardır.
2. Veri toplama araçları, araştırma amacıyla elde edilecek bilgiler için yeterlidir.

### **2.14. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri; bütünleştirme, uyma, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma olmak üzere beş boyutta sınıflandırılarak sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, Duygusal Zeka Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejilerini Belirleme Ölçeği ile elde edilen bulgularla sınırlıdır.

## 2.15. Tanımlar ve Kısaltmalar

Zekâ: Kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilmektir (Güler, 2006, s. 5).

Bilişsel Zeka (IQ): Genel olarak dikkat, bellek, yargılama, akıl yürütme, soyutlamadan oluşan zihinsel yetilerdir (Acar, 2001, s. 13).

Duygu (emotion): Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir (Goleman, 2009, s. 373).

Duygusal Zeka (EQ): Kişinin hem kendi hem de başkalarının his ve duygularını kontrol eden, bunları birbirinden ayırt edip, düşünce ve davranışlarına öncülük eden bir yetenektir (Cumming, 2005, s. 3).

Çatışma: iki veya daha fazla kişi ya da grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak tanımlanabilir (Koçel, 2007, s. 664).

Çatışma Yönetimi: Uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için, çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ve karşı eylemde bulunmasıdır. Çatışma yönetiminin amacı; olumlu, barışçıl ve uzlaşmacı bir biçimde çatışmayı sonlandırmak olabileceği gibi, karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelik de olabilir. Çatışma yönetimi yalnızca çatışmanın çözümüyle sınırlı olmayıp, çatışmaların ortaya çıkarılmasını da içerir (Karip, 2010, s. 8,43).

Çatışma Yönetimi Stratejisi: Çatışma yönetimi stratejileri, çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüşeli, 1994, s. 22).

## 2.16. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karakuş (2008) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi” isimli araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerinin, onların örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık düzeylerini güçlü ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin, öğretmenlerin ne iş doyumunu, ne duygusal adanmışlık, ne de örgütsel vatandaşlık düzeyleri üzerinde genel olarak anlamlı bir etkisi bulunmadığı, müdür yardımcılarının duygusal zeka düzeyleri, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini, örgütsel vatandaşlık davranışlarını genel olarak olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2006) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İncelenmesi” isimli çalışmada, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla, duygusal zekâ ölçeği, problem çözme becerileri için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmeye yaratıcı olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Buğa (2010)’nın “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi “ isimli çalışmasının evreni Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise söz konusu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilmiş olan 310 öğretmenden oluşmaktadır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden “bütünleştirme”, “uzlaşma” ve “uyuma” puanlarının duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre

daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinden uyma stratejisi puanları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinden hiçbiri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortak etkilere bakıldığında ise duygusal zekâ ve cinsiyetin sadece hükmetme, duygusal zekâ ve kıdemine ise sadece kaçınma stratejisi üzerinde anlamlı etki oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Süküt (2008) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin Karşılaştırılması” başlıklı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yaşama durumunda, kullandıkları çatışma yönetim stratejilerini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya göre hükmetme stratejisi cinsiyete, bütünleştirme, uyma ve uzlaşma stratejisi kıdem yılına göre, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve uzlaşma stratejileri yaşa, bütünleştirme, uyma ve uzlaşma stratejisinin mezun olunan okula göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri kullanımının; kurs alma, kademe, öğretmen sayısı, okullardaki göreve ve görev sürelerine göre değişmediği; cinsiyete, bransa, kıdeme, yaşa ve eğitim durumuna değiştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdemir ve Özdemir (2007) “Duygusal Zeka Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik Ve İdari Personel Üzerine Uygulama ” isimli araştırmasında duygusal zekanın cinsiyet ve medeni hal değişkenleri için kendini motive etme boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Yaş ve çalışma süresine göre duygusal zekanın hiçbir boyutunda anlamlı farklılık belirlenmezken, eğitim durumuna göre kendini motive etme ve empati boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda çalışanların eğitim durumlarının duygusal zeka skorlarında farklılığa yol açtığı sonucuna varılmaktadır. Cinsiyet, yaş ve çalışma süresine göre çatışma yönetimi stratejisi tercihlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamış, medeni hale göre uzlaşma stratejisinde farklılık olduğu, personelin çatışma yönetimi stratejisinde işbirliği, hakimiyet kurma,

uzlaşma stratejileri daha büyük ölçüde tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Eğitim durumuna göre ise işbirliği ve uzlaşma stratejilerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekanın kendini motive etme boyutu ile işbirliği, hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri arasında; empati boyutu ile hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri ve son olarak sosyal beceriler boyutu ile işbirliği ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

Akbaş (2006) tarafından yapılan “İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli çalışmada “Kişisel Bilgi Anketi” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılarak 80 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yaşları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyetleri, hizmet süreleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendileri ile farkındalıklar, kendilerini yönetme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler açısından kendilerini yeterli görmekte-dirler.

Güney (2009) “Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki ” isimli araştırmada araştırmada, okul yöneticileri öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmalarda en fazla “tümleştirme” stratejisini daha sonra sırasıyla “uzlaşma”, “ödün verme”, “kaçınma” ve en az da “hükmetme” stratejisini kullanmaktadırlar. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile “uzlaşma”, “tümleştirme”, “problem çözme” ye dayalı çatışma çözüm metotları arasında pozitif yönlü, “kaçınma” metodu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile görev yaptıkları okul derecesi, cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum, çocuk sahibi olma, seminere katılma durumu arasında anlamlı ilişki yoktur. Bununla beraber, duygusal zekâ düzeyi ile mezuniyet durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Akın (2004) tarafından İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri (Kayseri’deki Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama)” isimli araştırma toplam 59 işletme

üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla Bar-On'un duygusal zekâ ölçeği ve Rahim'in çatışma ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Duygusal zekâ ve yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal zekâ düzeyi medeni duruma göre farklılaşmamaktadır. Duygusal zekâ eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin eğitim aldıkları alan ile duygusal zekâ düzeyleri arasında bir farklılık bulunamamıştır. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe işbirliğine ve uzlaşmaya dayalı çatışma çözümünü tercih ettikleri görülmüştür. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe güç kullanma ve kaçınmaya dayalı çatışma çözüm metodundan uzaklaştıkları sonucu elde edilmiştir. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma çözümünde ödün verme yaklaşımını kullanmaları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

#### **2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Rahim ve Psenicka (2002)'nin "A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries" isimli araştırma 7 farklı ülkede (ABD, Yunanistan, Çin, Bangladeş, Hong Kong ve Makao, Güney Afrika ve Portekiz) duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere lisansüstü eğitim yapan öğrencilere yapılmıştır. Araştırmada yöneticilerin duygusal zekâlarının beş boyutunun astların çatışma yönetimi stratejileriyle (problem çözme ve pazarlık etme) olan ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada duygusal zekanın kendi duygularının farkında olma boyutunun kendi duygularını yönetme, empati ve sosyal beceriler boyutları ile; kendi duygularını yönetme boyutunun empati ve sosyal beceriler boyutları ile; ve empati ile sosyal beceriler boyutlarının pozitif ilişkiye sahip olduğunu bunun da çatışma stratejilerinden işbirliği stratejisi ile pozitif ve uzlaşma stratejisi ile negatif ilişki ortaya çıkardığını göstermiştir.

Kafetsios ve Loumakou (2007), 475 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zeka ve duyguları düzenlemenin, işte yaşanan duygular ve iş doyumunu ile ilişkisini incelemiştir. Duygusal zekayı ölçmek için Bar-On'un EQ-i adlı ölçeğini kullanmıştır. Verilerin gençler ve yaşlılar olmak üzere iki grup için ayrı ayrı analiz

edildiği bu araştırmanın sonucunda; sadece duygusal zekanın “genel ruh hali” boyutunun, işte yaşanan duyguların anlamlı bir yordayıcısı olduğu, duyguları düzenlemenin ise genç öğretmen grubunda hem işte yaşanan duyguları hem de iş doyumunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Gross ve Guerrero (2000). *Managing Conflict Appropriately and Effectively: An Application of the Competence Model to Rahim's Organizational Conflict Styles*, adlı araştırmalarında çatışma yönetimi stratejilerinin nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini üniversitede yönetim ve iş ilişkileri kursu alan 200 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği ve Kişiler Arası İletişim Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bütünleştirme stratejisi uygun ve etkili, hükmetme stratejisi uygun olmayan, kaçınma stratejisi etkisiz, uzlaşmacı stratejisi bazen uygun ve etkili bir strateji olarak bulgulanmıştır.

Nelson ve Nelson (2003), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka yeteneklerinin, başarı ve öğrendiklerini uzun süre akılda tutabilme yetenekleri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın başlangıcında ön-test olarak öğrencilerin duygusal yetenek profillerini belirlemek amacıyla "Kişisel Başarı Yeteneği Sistemi" dört yıl sonra da öğrenciler mezun olma seviyesine geldiklerinde aynı test öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik ortalamaları da hesaplanmıştır. Bütün verilerin değerlendirilmesi sonucunda toplam başarı bir kriter olarak alındığında, özellikle zaman yönetimi ve etkili iletişim yeteneklerinin başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

### **2.16.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi**

Literatürde genellikle duygusal zeka ve performans arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanında duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerle yapılan benzer bir çalışmaların az olduğu görülmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde de bireysel ve örgütsel amaçlar gerçekleştirilirken çatışmaların yönetimi için öğretmenlerin kendilerinin ve diğerlerinin duygularının farkında olabilme, iyi ilişkiler kurabilme, empati, stresli durumlarla başa çıkabilme gibi özel becerileri gerektirmektedir.

Araştırmalara göre; örgütlerin etkin ve sağlıklı biçimde işleyip varlıklarını devam ettirebilmeleri için çalışanlarının duygusal zekalarını ve aynı ölçüde çatışma yönetimi becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun içinde duygusal zeka ve çatışma kavramlarının öğretmen, yönetici ve eğitim alanında görev yapan uzmanlara iyi anlaşılıp eğitim öğretim sürecine katkıda bulunmaları beklenmektedir.



## II. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, çalışma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel Tarama; iki ve daha çok sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008, s. 81).

#### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre özellikleri dikkate alınarak orta - üst, orta ve orta - alt düzeyde 11 resmi ilköğretim okulu ve bu okullardan basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen 300 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verilen 300 anketin 272 tanesi geri dönerken, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin 88. maddesinde yer alan “Yukarıdaki ifadeler samimi ve doğru şekilde cevap verdim” ifadesine “Tamamen katılıyorum” seçeneği dışında cevap verenlerin, eksik dolduranların ve hiç doldurmayanların olmak üzere toplam 40 ölçme aracı değerlendirme dışında tutulmuştur. Bunun sonucunda araştırmanın örneklemini toplam

232 kişiden oluşmuştur. Dağıtılan ve geri dönen anketlere ilişkin veriler Tablo 2.1’de verilmiştir.

**Tablo 2.1. Dağıtılan ve Geri Dönen Anketlere İlişkin Veriler**

Anketlere ilişkin Bilgiler	N
Örneklemdaki Öğretmen Sayısı	300
Anket Verilen Öğretmen	300
Geri Dönen Anket	272
Geçerli Anket	232
Anketin Geri Dönüş Yüzdesi	90,6
Geçerli Anket Yüzdesi	85,2

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmayla ilgili verilerin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde Bar-On’un Duygusal Zekâ Ölçeği’nin Acar (2001)’in doktora tezinde kullanmış olduğu, Türkçeye uyarlanmış ve dönüştürülerek kısaltılmış 88 maddelik hali, üçüncü bölümünde de Gümüseli’nin Türkçeye uyarladığı Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği’nden faydalanarak Özgan, (2006) tarafından geliştirilen “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” yer almıştır.

Ölçme araçları, uygulama izninin alınmasından sonra okullara gidilerek öncelikle okul müdürleri ile görüşülmüştür. Veri toplama araçlarını dolduracak öğretmenler için yönerge sayfası hazırlanmış, ayrıca uygulamayı gerçekleştirirken sözlü açıklamalarda bulunulmuştur. Katılımcıların özel bilgileri istenmemiştir. Araştırmada bütün öğretmenlere anketler uygulanmaya çalışılmış fakat uygulama

yapıldığı anda mevcut olmayan öğretmenler ile ankete katılmak istemeyenlere anket uygulanmamıştır. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın sosyo-demografik değişkenlerini hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form yardımı ile öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumları, yaşları (30 yaş ve daha az yaş, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri), mezun oldukları okul türü (lise, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Fakültesi, Diğer Fakülteler, branşları (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni), kıdemleri (5 yıl ve daha aşağı yıl,6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri), sorulmuştur (EK 1).

### **Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği**

Duygusal zekânın ölçülmesinde Haifan Üniversitesi'nden Bar-On (1996)'un geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Bar-On EQ ölçeğinin, Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır.

Üç İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilen ölçek, dördüncü kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinali ve yapılan çeviri karşılaştırılmış ve yanlış anlaşılma ihtimali olan ifadeler tekrar gözden geçirilmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması sırasında 5 banka müdürü ve iki tane müdür yardımcısıyla yüz yüze görüşme yöntemiyle ölçek uygulanmış ve ifadelerin içerik geçerliği test edilmiştir. Ölçekte yer alan 133 ifadeden, anketin hiçbir boyutunda yer almayan fakat araştırmaya katılanların ölçeği doldurma eğilimini ölçen 15 ifade ölçekten çıkartılmıştır. Daha sonra uzmanlarla yapılan görüşmeler sonrasında belirsiz ifadeler, çift anlamlılar ve benzer ifadeler belirlenerek ölçekten çıkartılmıştır. Bunun sonucunda kişisel beceri, kişilerarası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu alt boyutlarını ölçen 87 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur (Acar, 2001, s. 115). (EK 2).

Kişisel boyutta 29 madde, kişilerarası boyutta 18 madde, uyumluluk boyutunda 15 madde, stresle başa çıkma boyutunda 13 madde ve genel ruh durumu boyutunda ise toplam 12 madde bulunmaktadır. Aşağıda ölçekte yer alan alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan madde numaraları gösterilmektedir:

**Kişisel Beceriler :** 73, 64, 47, 22, 24, 35, 28, 15, 17, 19, 21, 7, 9, 20, 27, 39, 86, 69, 55, 44, 26, 14, 10, 54, 2, 14, 9, 38, 84

**Kişilerarası Beceriler :** 25, 30, 49, 77, 81,16, 32, 42, 46, 57, 62, 67,34, 43, 45, 48, 59, 79

**Uyumluluk :** 1, 23, 33, 51, 87, 4, 12, 52, 56, 82, 18, 50, 58, 61, 71

**Stresle Başa Çıkma :** 3, 6, 60, 63, 68, 75, 80, 11, 29, 36, 41, 66, 70

**Genel Ruh Durumu :** 37, 40, 54, 65, 72, 74, 83, 5, 31, 76, 78, 85

Ölçek beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin puanlama çizelgesi Tablo 2.2.'deki gibidir.

**Tablo 2.2. Duygusal Zekâ Ölçeği için Puanlama Tablosu**

Duygusal Zekâ Faktörü ile İlgili İfadeye Katılma Derecesi	Verilen Yanıtın Karşılığı Olan Puan	
	Olumlu İfade	Olumsuz ifade
Hiç katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen katılıyorum	5	1

Duygusal zekâ ölçeğindeki sorulardan olumlu ifade içerenler, sol sütundaki çizelgeye göre; olumsuz ifade içeren ters yönlü olanlar ise (3, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 29, 5, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 50, 51, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 77, 79, 80, 82, 83, 85, 86), sağ sütundaki çizelgeye göre puanlamaya tâbi tutulmuştur.

Ölçeğin 88. Maddesinde yer alan ‘yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim’ ifadesine ‘tamamen katılıyorum’ seçeneği dışında cevap verenlerin ölçme araçları değerlendirmeye alınmamıştır.

### **Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği**

Gümüşeli’nin Türkçe’ye uyarladığı Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği’nden faydalanarak Özgan, (2006) tarafından geliştirilen “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeği geliştirmek amacıyla önce öğretmenlere (50 kişi) çatışma konusunda 2 saatlik bilgilendirme semineri verilmiştir. Seminer sonunda mesleklerini yaparken kendilerinin yaşadıkları önemli bir çatışmayı detaylı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Yazdırılan çatışma örnekleri, çatışma yönetimi konusunda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler sonucunda 65 maddelik bir madde havuzuna dönüştürülmüştür. Ölçek taslağının yüzeysel geçerliliği ve kapsam geçerliliği uzman görüşleri ile sağlanmıştır. 180 ilköğretim okulu öğretmenine pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan Faktör Analizi sonucuna göre ölçek son halini almıştır (Özgan, 2006, s. 79).

Ölçek toplam 41 madde olup, bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır (EK 3).

Bütünleştirme boyutunda 9 madde, kaçınma boyutunda 13 madde, uzlaşma boyutunda 8 madde, hükmetme boyutunda 6 madde, uyma boyutunda 5 madde yer almaktadır. Aşağıda ölçekte yer alan alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan madde numaraları gösterilmektedir:

**Bütünleştirme** : 32, 41, 29, 18, 30, 5, 35, 27, 37

**Kaçınma** : 23, 20, 7, 26, 28, 14, 24, 40, 21, 19, 6, 33, 39

**Uzlaşma** : 3,10, 15, 8, 34, 17, 12, 4

**Hükmetme** : 16, 9, 31, 2, 36, 22

**Uyma** : 38, 25, 11, 13, 1

Ölçek beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin puanlama çizelgesi tablo 2.3'deki gibidir.

**Tablo 2.3. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği için Puanlama Tablosu**

Çatışma Yönetimi Stratejileri ile İlgili İfadeye Katılma Derecesi	Verilen Yanıtın Karşılığı Olan Puan
Hiç katılmıyorum	1
Katılmıyorum	2
Kararsızım	3
Katılıyorum	4
Tamamen katılıyorum	5

#### 2.4. Verileri Çözümleme Yöntemi

Anket yolu ile toplanan veriler, anketlerin tek tek incelenmesi sonucunda bilgisayara kaydedilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 17 (Statistical Package for the Social Science) paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Örneklemin dağılımlarını belirlemek için; Kişisel Bilgi Formu ile frekans ve yüzde hesaplamaları, duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejilerinin demografik özelliklerle aralarında farklılaşma olup olmadığına ilişkin ikili küme karşılaştırmalarında tek örneklem t testi (bağımsız gruplar arası t testi), ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Analizi sonucu anlamlı ise farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe post- hoc (çoklu) karşılaştırma testi uygulanmıştır. Duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon tekniği uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi  $P < 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Duygusal Zekâ Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği'nin güvenilirlik testi için de Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır.

## 2.5. Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmada kullanılan Acar'ın Türkçeye uyarlayıp geliştirdiği Duygusal Zekâ Ölçeğinin güvenilirlik testi için her bir boyutun ve ölçeğin toplam cronbach alpha katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin toplam boyutları için alpha katsayısı 92,12 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Temel alt boyutlardan, kişisel beceriler boyutunun alpha katsayısı 83,73, kişilerarası beceriler boyutunun alpha katsayısı 77,87, uyumluluk boyutunun alpha katsayısı 65,42, stresle başa çıkma boyutunun alpha katsayısı 73,14, genel ruh durumu boyutunun alpha katsayısı 75,06'dır (Acar, 2001, s. 116).

Duygusal zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları da Acar, (2001) tarafından yapılmış olup, ölçeğin Türkiye'deki birçok araştırmada da kullanıldığı görülmektedir.

Tarafımızdan her bir boyuta ilişkin yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda; kişisel beceriler boyutunun alpha katsayısı 0,833, kişilerarası boyutunun 0,758, uyumluluk boyutunun 0,660, stresle başa çıkma boyutunun 0,768 ve genel ruh durumu boyutunun ise 0,784 olarak bulunmuştur. Toplam duygusal zekâ değişkeninin alpha katsayısı ise 0,912'dir. Bu sonuçta aracın oldukça güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği'nin iç tutarlılık yöntemiyle yapılan alpha katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Testin alt ölçekleri için belirlenen alpha katsayıları ise bütünleştirme için 0,90, kaçınma için 0,84, uzlaşma için 0,82, hükmetme için 0,75 ve uyma için 0,74'tür (Özgan, 2006, s. 79).

Tarafımızdan her bir boyuta ilişkin yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda alpha katsayısı; bütünleştirme için 0,794, kaçınma için 0,758, uzlaşma için 0,639, hükmetme için 0,682, uyma için ise 0,623 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için bulunan güvenilirlik katsayısı ise 0,845 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçta aracın oldukça güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

## III. BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUM

İlk olarak katılımcıların demografik özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla frekans ve yüzdeler hesaplamaları yapılmıştır. Daha sonra alt amaçlardaki sorulara yanıt bulabilmek için katılımcıların duygusal zekâ alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel analizler yapılarak incelenmiştir.

Ardından çatışma yönetimi ile ilgili alt problemlerin cevaplarının bulunabilmesi için çatışma yönetimi stratejileri ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığına gerekli istatistiksel analizler yapılarak bakılmıştır. Bunun sonrasında duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki, korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir.

#### 3.1. Demografik Özellikler İle İlgili Bulgular

Demografik özellikler başlığı altında, araştırma grubundaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan okul türü, branş ve öğretmenlikteki kıdem değişkenlerine ilişkin veriler yer almaktadır. Dağılımlar frekans ve yüzdeler hesaplamaları yapılarak belirlenmiştir. Yapılan ankete katılan kişilerin demografik özellikleri Tablo 3.1.'de özetlenmektedir.



**Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları**

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	144	62,1
	Erkek	88	37,9
Medeni Durum	Bekar	114	49,1
	Evli	118	50,9
Yaş	30 ve altı	174	75,0
	31-40	44	19,0
	41-50	8	3,4
	51 ve üzeri	6	2,6
En Son Mezun Olunan Okul Türü	Lise	3	1,3
	Eğitim Enstitüsü/ EğitimYüksekokulu	11	4,7
	Eğitim Fakültesi	166	71,6
	Diğer Fakülteler	52	22,4
Branş	Sınıf Öğretmeni	127	54,7
	Branş Öğretmeni	105	45,3
Kıdem	5 yıl ve altı	157	67,7
	6-10 yıl	48	20,7
	11-15 yıl	17	7,3
	16-20 yıl	3	1,3
	21 yıl ve üzeri	7	3,0

Tablo 3.1. incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunu % 62,1 ile kadın öğretmenler oluşturmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin medeni durumları incelendiğinde % 50,9'unun evli, % 49,1'inin bekar olduğu; %75'inin 30 ve altı yaşta, %19'unun 31-40 yaş aralığında, % 3,4'ünün 41-50 yaş aralığında, % 2,6'sının da 51 yaş ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgularda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün 30 ve altı yaşta oldukları görülmektedir.

En son mezun olunan okul türüne göre örneklem grubumuzun çoğunluğunu %71,6 ile eğitim fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Bunu sırası ile %22,4 ile diğer fakülte mezunları, %4,7 ile Eğitim Enstitüsü/ EğitimYüksekokulu mezunları, %1,3 ile lise mezunları takip etmektedir. Katılımcıların %54,7'sinin sınıf öğretmeni, %45,3'ünün de branş öğretmeni olduğu, mesleki kıdem açısından dağılım incelendiğinde ise; %67,7 ile 5 yıl ve altının daha yaygın, %1,3 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise daha seyrek olarak görev yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.2. Öğretmenlerin Duygusal Zeka Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İncelenmesi

Bu başlık altında öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutları puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 3.2. Duygusal Zekanın 5 Alt Boyutunun Tanımsal İstatistik Analizi Sonuçları**

Duygusal Zeka Alt Boyutları	Değişken Sayısı	Ortalama	Ortlamanın Ortalaması	Standart Sapma
Kişisel Beceri	29	113,46	3,912	10,790
Kişilerarası Beceriler	18	74,55	1,363	6,331
Uyumluluk	15	56,18	3,745	5,062
Stresle Başa Çıkma	13	42,54	3,272	7,201
Genel Ruh Durumu	12	48,11	4,009	5,470
Toplam	87	334,84	16,301	

Tablo 3.2. incelendiğinde duygusal zekanın kişisel beceriler boyutuna giren 29 değişkenin ortalamalarının ortalamaları 3,912 olarak bulunmuştur. Bunun da

oldukça yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Ancak 10,790 standart sapmanın yüksek olduğu varsayımı ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel beceriler dağılımının homojen olduğu söylenemez. Ortalaması 3,745 olan uyumluluk ve ortalaması 3,272 olan stresle başa çıkma boyutlarında öğretmenlerin düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin en düşük boyutu olan kişilerarası beceriler ortalamasının 1,363 olması, öğretmenlerin bu boyutta kendilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaştırmıştır. En yüksek ortalama 4,009 ile genel ruh boyutunda görülmüştür. 5,470 standart sapmanın düşük olduğu varsayımı ile ilköğretim okulu öğretmenleri genel ruh boyutunda homojen olarak değerlendirilebilmektedir.

### **3.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanın Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi**

Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarından aldıkları puanların amaçlarda belirtilen sorular doğrultusunda demografik değişkenlere göre anlamlı bir değişkenlik gösterip göstermediğini bulabilmek için ikili küme karşılaştırmalarında tek örneklem T Testi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizli (Anova) yapılmıştır. Demografik özelliklere göre, öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanlarındaki farklılıklara ilişkin analizler aşağıya çıkarılmıştır.

#### **3.3.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Bu çözümlemede bağımlı değişken öğretmenlerin duygusal zekâ puanları iken, bu değişken ile ilişkili olup olmadığı incelenen değişken ise öğretmenlerin cinsiyetidir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasındaki farklılıklara ilişkin T Testi sonuçları Tablo 3.3.'de verilmiştir.

**Tablo 3.3. Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımının T Testi Sonuçları**

	Kişisel Beceriler	Kişilerarası Beceriler	Uyumluluk	Stresle Başa Çıkma	Genel Ruh Durumu
Kadın	114,07	75,5241	56,4207	41,4828	48,1724
Erkek	112,47	72,9545	55,7841	44,2727	48,0114
T Testi	1,100	3,057	0,930	-2,913	0,217
p	0,273	0,002	0,353	0,004	0,828
Standart	11,19936	6,09426	4,87720	7,19192	5,55571
Sapma	10,06296	6,42357	5,35724	6,91114	5,35519

Tablo 3.3. incelendiğinde kişilerarası becerilerin puan ortalamalarının kadınlar için 75,5241, erkekler için ise 72,9545 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda t değeri 3,057, p değeri 0,002 olarak bulunmuştur. Bu sonuçta %5 hata payına göre anlamlıdır. Yine stresle başa çıkma boyutunun cinsiyete göre p değerinin 0,004 olmasından dolayı fark anlamlıdır. Buna göre kadınların kişilerarası beceriler boyutu puanının erkekler göre, erkeklerin stresle başa çıkma boyutu puanının ise kadınlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kişisel beceriler, uyumluluk, genel ruh durumu boyutları p değerlerinin 0,05'den büyük bulunması nedeniyle cinsiyet ile aralarındaki fark anlamlı bulunamamıştır.

### **3.3.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Bekar ve evli öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların T Testi sonuçları Tablo 3.4.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.4. Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanlarının Medeni Duruma Göre Dağılımının T Testi Sonuçları**

	Kişisel Beceriler	Kişilerarası Beceriler	Uyumluluk	Stresle Başa Çıkma	Genel Ruh Durumu
Bekar	114,58	74,9304	55,8783	42,4435	42,4435
Evli	112,37	74,1864	56,4746	42,6271	47,6271
T Testi	1,568	0,869	-0,899	-0,194	-1,372
P	0,118	0,371	0,370	0,846	0,171
Standart	11,00238	6,30055	5,38541	7,61138	5,86200
Sapma	10,51153	6,36624	4,72981	6,80849	5,03627

Tablo 3.4.'e göre, bekar öğretmenlerin duygusal zekanın alt boyutlarından olan kişisel beceriler puan ortalamaları 114,58, evli öğretmenlerin ise 112,37 dir. Fakat p değerinin 0,118 olması ortalamalar arasındaki farkın, tesadüf olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerlerinin birbirine yakın olması da medeni durumun kişisel beceriler alt boyutunun homojenliğine etki etmediğini göstermektedir.

Yine uyumluluk boyutunun puan ortalamaları bekarların 55,8783, evlilerin 56,4746'dır. p değerinin 0,370 olması da aradaki ilişkinin farklı olmadığını göstermektedir. Duygusal zekânın diğer alt boyutları olan kişilerarası beceriler, stresle başa çıkma, genel ruh durumu p değerlerinin 0,05'ten büyük bulunması nedeniyle bu boyutlar ile öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin evli ya da bekar olmasına göre duygusal zekâ puanlarının fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.3.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için Anova testi yapılmış, sonuçlar Tablo 3.5.'de verilmiştir.

**Tablo 3.5. Öğretmenlerin Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları**

Duygusal Zeka Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kişisel Beceriler	Gruplar Arası	176,163	4	44,041	0,074	0,827
	Gruplar İçi	26835,776	228	117,701		
	Toplam	27011,940	232			
Kişilerarası Beceriler	Gruplar Arası	71,482	4	17,870	0,779	0,779
	Gruplar İçi	9228,098	228	40,474		
	Toplam	9299,579	232			
Uyumluluk	Gruplar Arası	7,756	4	1,939	0,074	0,990
	Gruplar İçi	5936,673	228	26,038		
	Toplam	5944,429	232			
Stresle Başa Çıkma	Gruplar Arası	61,654	4	15,414	0,294	0,882
	Gruplar İçi	11968,286	228	52,492		
	Toplam	12029,940	232			
Genel Ruh Durumu	Gruplar Arası	33,804	4	8,451	0,279	0,891
	Gruplar İçi	6907,295	228	30,295		
	Toplam	6941,099	232			

Tablo 3.5. ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğinin kişisel beceriler alt boyutundan aldıkları puanın öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ( $p=0,827$ ). Kişilerarası becerilere ait p değeri 0,779, uyumluluğa ait p değeri 0,990, stresle başa çıkmaya ait p değeri 0,882, genel ruh durumuna ait p değeri 0,891 bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, duygusal zekâ puanlarının yaşa göre değişmediği söylenebilir.

#### **3.3.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Okula Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Bu çözümlemede bağımlı değişken, çalışanların duygusal zekâ puanları iken, bu değişken ile ilişkili olup olmadığı incelenen değişken ise çalışanların öğrenim durumlarıdır. Bu değişkenin de 'lise', 'Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksekokulu', 'Eğitim Fakültesi', 'Diğer Fakülteler' olmak üzere dört düzeyi bulunmaktadır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının mezun oldukları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova testi yapılmıştır. Yapılan Anova Testinin sonuçları Tablo 3.6.'da verilmiştir.

**Tablo 3.6. Öğretmenlerin Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları**

Duygusal Zeka Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kişisel Beceriler	Gruplar Arası	106,880	3	35,627	0,303	0,823
	Gruplar İçi	26905,060	229	117,489		
	Toplam	27011,940	232			
Kişilerarası Beceriler	Gruplar Arası	211,717	3	70,572	1,778	0,152
	Gruplar İçi	9087,862	229	39,685		
	Toplam	9299,579	232			
Uyumluluk	Gruplar Arası	2,496	3	0,832	0,032	0,992
	Gruplar İçi	5941,933	229	25,947		
	Toplam	5944,429	232			
Stresle Başa Çıkma	Gruplar Arası	149,907	3	49,969	0,963	0,411
	Gruplar İçi	11880,033	229	51,878		
	Toplam	12029,940	232			
Genel Ruh Durumu	Gruplar Arası	133,540	3	44,513	1,497	0,216
	Gruplar İçi	6807,558	229	29,727		
	Toplam	6941,099	232			

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel becerilere ait f puanı 0,303, kişilerarası becerilere ait f puanı 1,778, uyumluluğa ait f puanı 0,032, stresle başa çıkmaya ait f puanı 0,963, genel ruh durumuna ait f puanı 1,497 bulunmuştur. Kişisel becerilere ait p değeri 0,823, kişilerarası becerilere ait p değeri 0,152, uyumluluğa ait p değeri 0,992, stresle başa



çıkma boyutuna ait p değeri 0,411 ve genel ruh durumuna ait p değeri ise 0,216 bulunmuştur.

Analiz sonuçları, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların öğretmenin mezun olduğu okula göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, lise, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Fakültesi, ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

### 3.3.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla T testi yapılmıştır. Yapılan T Testinin sonuçları Tablo 3.7.'de verilmiştir.

**Tablo 3.7. Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanlarının Branşa Göre Dağılımının T Testi Sonuçları**

	Kişisel Beceriler	Kişilerarası Beceriler	Uyumluluk	Stresle Başa Çıkma	Genel Ruh Durumu
Sınıf Öğretmeni	113,04	74,2283	56,2441	41,7402	47,8504
Branş Öğretmeni	114,08	74,9320	56,1942	43,5728	48,3786
T Testi	-0,721	-0,839	0,074	-1,927	-0,727
p	0,472	0,403	0,941	0,055	0,468
Standart	10,74997	6,26934	4,89852	6,99457	5,19780
Sapma	10,98813	6,40046	5,29346	7,38653	5,81431

Tablo 3.7.'ye göre kişisel beceriler alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamaları 113,04, branş öğretmenlerinin ortalamaları ise 114,08 dir.  $p=0,472>0,05$  bulunması ise aradaki farkın anlamsız olduğunu göstermektedir.

Duygusal zeka alt boyut puanları kişilerarası beceriler için  $p=0,403>0,05$ , uyumluluk için  $p=0,941>0,05$ , stresle başa çıkma için  $p=0,055>0,05$  ve genel ruh durumu için  $p=0,468>0,05$  bulunmuştur. Bu nedenle branş ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişki anlamlı bulunamamıştır.

### **3.3.6. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için Anova testi yapılmış, Anova sonuçları Tablo 3.8.'de verilmiştir.

**Tablo 3.8. Öğretmenlerin Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları**

Duygusal Zeka Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Kişisel Beceriler	Gruplar Arası	66,765	4	16,691	0,141	0,967
	Gruplar İçi	26945,175	228	118,181		
	Toplam	27011,940	232			
Kişilerarası Beceriler	Gruplar Arası	103,934	4	25,984	0,644	0,631
	Gruplar İçi	9195,645	228	40,332		
	Toplam	9299,579	232			
Uyumluluk	Gruplar Arası	38,991	4	9,748	0,376	0,825
	Gruplar İçi	5905,438	228	25,901		
	Toplam	5944,429	232			
Stresle Başa Çıkma	Gruplar Arası	17,827	4	4,457	0,085	0,987
	Gruplar İçi	12012,113	228	52,685		
	Toplam	12029,940	232			
Genel Ruh Durumu	Gruplar Arası	26,100	4	6,525	0,215	0,930
	Gruplar İçi	6914,998	228	30,329		
	Toplam	6941,099	232			

Tablo 3.8.'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan anova testi sonucunda, kişisel becerilere ait p değeri 0,967, kişilerarası becerilere ait p değeri 0,631, uyumluluğa ait p değeri 0,825, stresle başa çıkma boyutuna ait p değeri 0,987, genel ruh durumuna ait p değeri ise 0,930 bulunmuştur. Bu değerlere göre farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin

ortalamları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bulgulara göre, duygusal zekâ puanlarının, kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

### 3.4. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İncelenmesi

Bu başlık altında öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 3.9. Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Tanımsal İstatistik Analizi Sonuçları**

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Değişken Sayısı	Ortalama	Ortalamalarının Ortalaması	Standart Sapma
Bütünleştirme	9	37,79	4,198	4,146
Kaçınma	13	39,59	3,045	6,823
Uzlaşma	8	30,12	3,765	3,826
Hükmetme	6	19,16	3,193	3,454
Uyma	5	17,72	3,544	2,632
Toplam	41	144,38	17,745	

232 öğretmenin çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirmenin önemini ölçmek amacıyla sorulan 9 soruya verdikleri cevapları sayısallaştırdığımız zaman, bu soruların puan ortalamasının 37,79 olduğu görülmektedir. 2,632 standart sapması ile en küçük puan ortalaması ise uyma stratejisine aittir.

Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutların puan ortalamaları ise sırasıyla bütünleştirme 4,198, kaçınma 3,045, uzlaşma 3,765, hükmetme 3,193, uyma, 3,544'tür. Bu puan ortalamalarına bakıldığında en sık kullanılan stratejinin bütünleştirme olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma stratejileri izlemektedir.

Buna göre öğretmenlerin bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerini sık sık; uyma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini ise ara sıra kullandıkları söylenebilir.

### **3.5. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarından aldıkları puanların amaçlarda belirtilen sorular doğrultusunda demografik değişkenlere göre anlamlı bir değişkenlik gösterip göstermediğini bulabilmek için ikili küme karşılaştırmalarında tek örneklem T Testi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizli (Anova), anlamlı farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe post-c karşılaştırma testi yapılmıştır. Demografik özelliklere göre öğretmenlerin, Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin analizler aşağıya çıkarılmıştır.

#### **3.5.1. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Bu çözümlemede bağımlı değişken öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar, bu değişken ile ilişkili olup olmadığı incelenen değişken ise öğretmenlerin cinsiyetidir. Cinsiyete göre, Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farklılıklara ilişkin T Testi sonuçları Tablo 3.10.'da verilmiştir.

**Tablo 3.10. Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımının T Testi Sonuçları**

	Bütünleştirme	Kaçınma	Uzlaşma	Hükmetme	Uyma
Kadın	37,9655	38,3310	30,0759	19,0897	17,4414
Erkek	37,4886	41,6591	30,1818	19,2727	18,1818
T Testi	0,851	-3,707	-0,205	-0,392	-2,097
p	0,396	0,000	0,838	0,696	0,037
Standart Sapma	4,23841	6,26837	3,84434	3,35600	2,52728
	3,99423	7,22048	3,81632	3,62535	2,74823

Tablo 3.10. incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri arasında, kaçınma ve uyma stratejilerindeki fark anlamlı bulunmuştur. Kaçınma stratejisinde erkeklerin puan ortalamaları 41,6591, kadınların ortalaması ise 38,3310 bulunmuştur. Bu ortalamalara göre erkeklerin kaçınma stratejisini kadınlardan daha fazla kullandığını söyleyebiliriz. Yine uyma stratejisinde erkeklerin 18,1818 ortalama ile kadınların ortalamalarından daha büyük bir ortalamaya sahip oldukları yani bu stratejiyi kadınlardan daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bütünleştirme, uzlaşma ve hükmetme puanları ile cinsiyet arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

### **3.5.2. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Bu çözümlemede bağımlı değişken öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar, bu değişken ile ilişkili olup olmadığı incelenen değişken ise öğretmenlerin medeni durumlarıdır. Bekar ve evli öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarından aldıkları puanların T Testi sonuçları Tablo 3.11.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.11. Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Medeni Duruma Göre Dağılımının T Testi Sonuçları**

	Bütünleştirme	Kaçınma	Uzlaşma	Hükmetme	Uyma
Bekar	38,0522	38,9391	29,9043	19,2609	17,6522
Evli	37,5254	40,2203	30,3220	19,0593	17,7881
T Testi	0,970	-1,436	-0,833	0,445	-0,394
p	0,333	0,152	0,406	0,657	0,694
Standart Sapma	3,99746	6,86369	4,15062	3,47191	2,80989
	4,28616	6,75219	3,48595	3,44751	2,45594

Tablo 3.11. incelendiğinde, çatışma yönetimi stratejilerinin tamamı için p değerleri 0.05'ten büyük bulunmuştur. Bulunan bu değerler ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri arasında, anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir.

### **3.5.3. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarından aldıkları puanların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için Anova testi yapılmış, sonuçlar Tablo 3.12.'de verilmiştir.

**Tablo 3.12. Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları**

ÇYS nin Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Bütünleştirme	Gruplar Arası	99,027	4	24,757	1,452	0,218
	Gruplar İçi	3888,243	228	17,054		
	Toplam	3987,270	232			
Kaçınma	Gruplar Arası	431,821	4	107,955	2,374	0,053
	Gruplar İçi	10368,625	228	45,476		
	Toplam	10800,446	232			
Uzlaşma	Gruplar Arası	55,787	4	13,947	0,952	0,435
	Gruplar İçi	3340,084	228	14,649		
	Toplam	3395,871	232			
Hükmetme	Gruplar Arası	52,815	4	13,204	1,109	0,353
	Gruplar İçi	2714,309	228	11,905		
	Toplam	2767,124	232			
Uyma	Gruplar Arası	33,198	4	8,299	1,202	0,311
	Gruplar İçi	1573,669	228	6,902		
	Toplam	1606,867	232			

Tablo 3.12.'deki veriler incelendiğinde anlamlılık sütunundaki değerlerden bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme ve uyma puanları ile yaş arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ( $p>0.05$ ). Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin çatışma yönetiminde kullandıkları stratejilerin yaş değişkeninden bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.



### 3.5.4. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Okula Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ile mezun oldukları okul arasındaki ilişkinin Anova testiyle yapılan analiz sonuçları Tablo 3.13.'de, test neticesinde gruplar arasında anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları da Tablo 3.14.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.13. Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları**

ÇYS nin Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Bütünleştirme	Gruplar Arası	12,505	3	4,168	0,240	0,868
	Gruplar İçi	3974,765	229	17,357		
	Toplam	3987,270	232			
Kaçınma	Gruplar Arası	347,067	3	115,689	2,534	0,058
	Gruplar İçi	10453,379	229	45,648		
	Toplam	10800,446	232			
Uzlaşma	Gruplar Arası	82,285	3	27,428	1,896	0,131
	Gruplar İçi	3313,586	229	14,470		
	Toplam	3395,871	232			
Hükmetme	Gruplar Arası	30,912	3	10,304	0,862	0,461
	Gruplar İçi	2736,212	229	11,949		
	Toplam	2767,124	232			
Uyma	Gruplar Arası	79,817	3	26,606	3,990	0,009
	Gruplar İçi	1527,050	229	6,668		
	Toplam	1606,867	232			

Tablo 3.13.'de öğretmenlerin bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme ve uyma puanları ile mezun oldukları okul durumuna göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Buna göre; bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, ve hükmetme stratejileri p değerleri sırasıyla 0,868, 0,058, 0,131, 0,461, olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 0,05'ten büyük olması sebebiyle aralarındaki ilişkinin anlamlı olmadığını göstermektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile çatışma yönetimi stratejilerinden uyma stratejisini kullanmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi eğitim grupları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 3.14. Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları**

Mezun Olunan Okul Türü	N	X
Lise	3	20,0000
Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokulu	11	19,8182
Eğitim Fakültesi	166	17,4551
Diğer Fakülteler	52	18,0000

Tablo 3.14.'e göre, lise mezunu öğretmenlerin, uyma stratejisini Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Fakültesi ve Diğer Fakülte mezunu öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları görülmektedir. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ise bu stratejiyi diğer okul türlerinden mezun olan öğretmenlere göre daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.5.5. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarından aldıkları puanların branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla T Testi yapılmıştır. Yapılan T Testinin sonuçları Tablo 3.12.'de verilmiştir.

**Tablo 3.15. Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Branşa Göre Dağılımının T Testi Sonuçları**

	Bütünleştirme	Kaçınma	Uzlaşma	Hükmetme	Uyma
Sınıf Öğretmeni	37,4488	39,7559	29,9134	19,4961	17,6220
Branş Öğretmeni	38,2330	39,4175	30,3301	18,7379	17,8641
T Testi	-1,421	0,371	-0,819	1,657	-0,694
p	0,157	0,711	0,414	0,099	0,488
Standart Sapma	4,17230	6,59932	3,65371	3,34966	2,63050
Sapma	4,14730	7,20093	4,05692	3,57267	2,62734

Tablo 3.15.'e göre bütünleştirme stratejisinde sınıf öğretmenlerinin ortalamaları 37,4488, branş öğretmenlerinin ortalamaları ise 38,2330 dir.  $p=0,157>0,05$  bulunması ise aradaki farkın anlamsız olduğunu göstermektedir.

Çatışma yönetiminin kaçınma, uzlaşma, hükmetme ve uyma stratejilerinin p değerleri ise sırasıyla 0,711, 0,414, 0,099, 0,488 bulunmuştur. Bu değerlerin 0,05'den büyük olması sebebiyle branş ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki anlamlı bulunamamıştır.

### 3.5.6. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için yapılan Anova testi sonuçları Tablo 3.16.'da, test neticesinde anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları da Tablo 3.17.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.16. Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları**

ÇYS nin Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Bütünleştirme	Gruplar Arası	98,472	4	24,618	1,443	0,221
	Gruplar İçi	3888,799	228	17,056		
	Toplam	3987,270	232			
Kaçınma	Gruplar Arası	541,473	4	135,368	3,008	0,019
	Gruplar İçi	10258,973	228	44,995		
	Toplam	10800,446	232			
Uzlaşma	Gruplar Arası	53,020	4	13,255	0,904	0,462
	Gruplar İçi	3342,851	228	14,662		
	Toplam	3395,871	232			
Hükmetme	Gruplar Arası	40,817	4	10,204	0,853	0,493
	Gruplar İçi	2726,307	228	11,957		
	Toplam	2767,124	232			
Uyma	Gruplar Arası	27,193	4	6,798	0,981	0,419
	Gruplar İçi	1579,674	228	6,928		
	Toplam	1606,867	232			

Tablo 3.16.'ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin bütünleştirme, uzlaşma, hükmetme ve uyma puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan anova testi sonucunda, bütünleştirmeye ait p değeri 0,221, uzlaşmaya ait p değeri 0,462, hükmetme boyutuna ait p değeri 0,493, uymaya ait p değeri ise 0,419 bulunmuştur. Bu boyutlarda farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Kaçınma stratejisine ait p değeri ise 0,019 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'ten küçük olması aradaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi kıdem aralığından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları tablo 3.17.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.17. Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları**

Mesleki Kıdem	N	X
5 yıl ve altı	157	38,7278
6-10 yıl	48	40,2917
11-15 yıl	17	43,5294
16-20yıl	3	41,3333
21 yıl ve üzeri	7	43,8571

Tablo 3.17.'ye göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, kaçınma stratejisini diğer kıdemlere sahip öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları görülmektedir. 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu stratejiyi diğer kıdemlere sahip olan öğretmenlere göre daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.6. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğine ilişkin bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme, ve uyma stratejilerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek üzere korelasyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 3.18.'de verilmiştir.

**Tablo 3.18. Duygusal Zekâ Toplam Puan Ortalamaları İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki (N=232)**

		Çatışma Yönetimi Stratejileri				
		Bütünleştirme	Kaçınma	Uzlaşma	Hükmetme	Uyma
EQ Ölçeği	r	0,474**	-0,199**	0,216**	0,220**	0,141*
	p	0,000	0,002	0,001	0,001	0,032

\*\*  $p < 0,01$

\*  $p < 0,05$

Tablo 3.18'de öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri puan ortalamaları ile duygusal zekâ puan ortalamaları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejilerinin tümü arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Duygusal zekâ puanlarıyla çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme  $r = 0,474$ , uzlaşma  $r = 0,216$ , hükmetme  $r = 0,220$  uyma  $r = 0,141$ , stratejileri arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ve kaçınma  $r = -0,199$  stratejisi arasında negatif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < 0,01$ ).

### 3.7. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Beş Alt Boyutu Puan Ortalamaları İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Beş Alt Boyutu Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutları olan kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumundan aldıkları puanlar ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğine ilişkin bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme, ve uyma stratejilerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek üzere korelasyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 3.18.'de verilmiştir.

**Tablo 3.19. Duygusal Zekâ Beş Alt Boyutu Puan Ortalamaları İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Beş Alt Boyutu Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki (N=232)**

DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ	ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ				
	Bütünleştirme	Kaçınma	Uzlaşma	Hükmetme	Uyma
Kişisel Beceriler	r = 0,415** p = 0,000	r = -0,331** p = 0,000	r = 0,098 p = 0,135	r = 0,270** p = 0,000	r = 0,053 p = 0,422
Kişilerarası Beceriler	r = 0,436** p = 0,000	r = -0,090 p = 0,170	r = 0,287** p = 0,000	r = 0,204** p = 0,002	r = 0,286** p = 0,000
Uyumluluk	r = 0,404** p = 0,000	r = -0,091 p = 0,165	r = 0,247** p = 0,000	r = 0,146* p = 0,026	r = 0,188** p = 0,004
Stresle Başa Çıkma	r = 0,182** p = 0,005	r = 0,010 p = 0,874	r = 0,084 p = 0,203	r = -0,026 p = 0,695	r = -0,008 p = 0,903
Genel Ruh Durumu	r = 0,370** p = 0,000	r = -0,140* p = 0,033	r = 0,189** p = 0,004	r = 0,204** p = 0,002	r = 0,088 p = 0,183

\*\* p < 0,01

\* p < 0,05

Tablo 3.19.'da öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Çatışma yönetimi stratejilerinden;

Bütünleştirme ile duygusal zekâ boyutlarından kişisel beceriler ( $r = 0,415$ ;  $p < 0,01$ ), kişilerarası beceriler ( $r = 0,436$ ;  $p < 0,01$ ), uyumluluk ( $r = 0,404$ ;  $p < 0,01$ ), stresle başa çıkma ( $r = 0,182$ ;  $p < 0,01$ ), genel ruh durumu ( $r = 0,370$ ;  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki,

Kaçınma ile kişisel beceriler ( $r = -0,331$ ;  $p < 0,01$ ), genel ruh durumu ( $r = -0,140$ ;  $p < 0,05$ ) arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki,

Uzlaşma ile kişilerarası beceriler ( $r = 0,287$ ;  $p < 0,01$ ), uyumluluk ( $r = 0,247$ ;  $p < 0,01$ ) ve genel ruh durumu boyutu ( $r = 0,189$ ;  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki,

Hükmetme ile kişisel beceriler ( $r = 0,270$ ;  $p < 0,01$ ), kişilerarası beceriler ( $r = 0,204$ ;  $p < 0,01$ ), uyumluluk ( $r = 0,146$ ;  $p < 0,05$ ) genel ruh durumu ( $r = 0,204$ ;  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki,

Uyma ile kişilerarası beceriler ( $r = 0,286$ ;  $p < 0,01$ ), uyumluluk ( $r = 0,188$ ;  $p < 0,01$ ), arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.



## IV. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 4.1. Sonuçlar ve Tartışma

Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada duygusal zekâ alt boyutları için, cinsiyet değişkenine göre; çatışma yönetimi stratejilerinin kullanılma düzeyleri için ise cinsiyet ve mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre aralarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ulaşılan diğer bulgulara dayalı sonuçlar ve tartışmalar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

#### Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1. Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre; kişilerarası beceri ve stresle başa çıkma alt boyutlarında anlamlı fark gösterdiği; kişisel beceri, uyumluluk, genel ruh durumu alt boyutlarında ise anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları medeni durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir. Bir öğretmenin evli veya bekâr olması istatistiksel olarak duygusal zekâ düzeyini etkilememektedir.

Benzer araştırmalardan biri olan Güney (2009)'in araştırmasında da yöneticilerin medeni durumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

3. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bunun üzerine alan yazın incelendiğinde araştırma bulgularımıza benzer sonuçlara rastlanmıştır. Araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikteki araştırmalardan biri Akın'a (2004) aittir. Akın araştırmasında duygusal zekâ puanları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine Özdemir ve Özdemir (2007)'in araştırmasında duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiler üniversite çalışanları ile gerçekleştirilen bir uygulama ile ortaya konulmuştur. Yaşa göre duygusal zekanın hiçbir boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öztürk (2006)'ün okul öncesi öğretmenlerine uyguladığı araştırmasında da yaş değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir.

4. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları ile mezun olunan okul değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Acar (2001) araştırmasında, lise, üniversite ve yüksek lisans olarak belirlenen eğitim düzeyi faktörlerine göre yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin farklılık göstermediğini bulgulamıştır.

5. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları branş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Güney (2009)'de araştırmasında yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediğini bulgulamıştır.

6. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları kıdemlerine göre fark göstermemektedir.

Güler (2006)'in araştırma sonucuna göre duygusal zekâ alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Öztürk (2006)'ün araştırmasında da kıdem değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Canbulat (2007)'da yöneticilik kıdemlerine göre

duygusal zekâ puanlarının farklılaşmadığını bulmuştur. Canbulat'ın araştırmasında tüm grupların duygusal zekâ düzeyi yüksek çıkmıştır.

### **Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

1. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri çoktan aza doğru “bütünleştirme”, “uzlaşma”, “uyma”, “hükmetme” ve “kaçınma” olarak bulunmuştur.

Güney (2009) yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerini çoktan aza doğru “bütünleştirme”, “uzlaşma”, “uyma”, “kaçınma” ve “hükmetme” olarak bulmuştur.

2. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre; ‘kaçınma’ ve ‘uyma’ stratejilerinde anlamlı fark gösterdiği; ‘bütünleştirme’, ‘uzlaşma’, ‘hükmetme’ stratejilerinde ise anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Süküt (2008)'ün araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin cinsiyetleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri arasında, ‘hükmetme’ stratejisindeki fark anlamlı bulunmuştur. Hükmetme stratejisini kullanma ortalamalarına bakıldığında erkeklerin kadınlara göre daha fazla kullandıkları görülmüştür. Özgan (2006) çatışma durumlarında erkeklerin ‘hükmetme’ ve ‘uyma’ stratejilerini bayanlara göre daha çok kullandıklarını bulgulamıştır.

3. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir.

4. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Özdemir ve Özdemir (2007)'in araştırmasında da yaşa göre çatışma yönetimi stratejisi tercihlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Öztay (2008) araştırmasında okul yöneticilerinin 'bütünleştirme', 'ödün verme', 'hükmetme', 'kaçınma', 'uzlaşma' ve genel çatışma puanları ile yaşları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okullara göre karşılaştırılmasında sadece 'uyuma' stratejisinin kullanılma düzeyi lise mezunlarında diğer mezunlara göre anlamlı şekilde yüksektir.

Güney (2009)'in araştırmasında yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okullara göre karşılaştırılmasında sadece 'uzlaşma' stratejisinin kullanılma düzeyi "fakülte" mezunlarında diğer mezunlara göre anlamlı şekilde yüksektir. Özgan (2006)'ın doktora tezindeki bulgulara göre Eğitim enstitüsü veya ön lisans mezunu olan öğretmenler, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlere göre bütün stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar. Lisans mezunu öğretmenler ise lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlere göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullanmaktadır.

6. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Süküt (2008)'ün araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin branşları ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

7. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden sadece "kaçınma"yı kullanma düzeyleri kıdemlerine göre fark göstermektedir. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kaçınma stratejisini diğer kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Özgan (2006) da doktora tezinde 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin 20 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlara göre bütünleştirme, kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

### **Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Puanları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma**

1. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları ile çatışma yönetimi stratejilerinden ‘bütünleştirme’ arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki vardır.

Yedikardaşlar (2007)’in araştırmasında da hemşirelerin çatışma yönetimi stratejilerinden “bütünleştirme”, ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

2. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutları ile çatışma yönetimi stratejilerinden ‘uzlaşma’ arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki vardır.

Yedikardaşlar (2007)’in araştırmasında hemşirelerin çatışma yönetimi stratejilerinden “uzlaşma” ile “duygusal zekâ” puanları arasında anlamlı ve aynı yönde, zayıf bir ilişki bulunmuştur.

3. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları ile çatışma yönetimi stratejilerinden “hükmetme” arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki vardır.

Özdemir ve Özdemir (2007)’in araştırmasında ‘kişisel beceriler’, ‘kişilerarası beceriler’ ile ‘hükmetme’ stratejileri arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

4. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutları ile çatışma yönetimi stratejilerinden ‘uyma’ arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki vardır.

Yedikardaşlar (2007)’in araştırmasında hemşirelerin çatışma yönetimi stratejilerinden “uyma” ile “duygusal zekâ” puanları arasında anlamlı, pozitif ve zayıf bir ilişki bulunmuştur.

5. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları ile çatışma yönetimi stratejilerinden ‘kaçınma’ arasında negatif yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki vardır.

Güney (2009)’in yöneticiler üzerinde yaptığı çalışmada duygusal zekâ düzeyi ile çatışma yönetimi stratejilerinden ‘kaçınma’ arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki vardır.

## **4.2. Öneriler**

### **4.2.1. Uygulayıcılara Öneriler**

1. Duygusal zekâ ününü giderek artıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal zekâ öğrenilebilir ve geliştirilebilir yetenekleri içeren bir kavramdır. Duygusal zekâ yetenekleri geliştikçe çatışma yönetimleri üzerinde olumlu etki yaratacaktır. Bu yüzden öğretmenlere duygusal zekâ yeteneklerini geliştirici kurs, seminer veya hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.

2. Öğretmen adaylarına hizmet öncesinde duygusal zekâ kavramının önemi anlatılmalı, kendi öğrencilerinin duygusal zeka yeteneklerini geliştirebilmeleri için nasıl birer model oluşturabilecekleri ve hangi etkinlikler yapabilecekleri öğretilmelidir.

3. Yaşadıkları çatışmaları azaltabilmek için ilköğretim okulu öğretmenlerine ve çatışma yaşadıkları karşı taraflara empati ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi ve beceriler kazandırıcı hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

### **4.2.2. Araştırmacılara Öneriler**

1. Bu araştırma İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma başka illerde veya farklı ilçe ve köy okullarında yapılabilir.

2. Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma yönetici veya öğrencilerle yapılabilir.
3. Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma özel okul, dersane ya da ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılabilir.
4. Bu çalışmada duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Duygusal zekânın başka değişkenlerle ele alındığı başka çalışmalar yapılabilir.
5. Orta öğretim kurumları ve ilköğretim kurumları arasında yaşanan çatışma türleri ve kullanılan çözüm yöntemleri farklı olabileceğinden bunların karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.
6. Çatışma yönetimi stratejilerine yönelik yapılacak çalışmalarda bireylere ve örgütsel yapıya ilişkin farklı değişkenlerin etkisi araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). “*Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi*”. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acar, F. T. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 53-68.
- Akbaş, E. (2006). “*İstanbul İli Fatıh İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*”.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, M. (2004). “*İşletmelerde Duygusal Zekanın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri*”. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkirman, A. D. (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri, *Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-11.
- Aksoy, A. (2005). *Örgütsel Çatışma, Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Babaoğlan, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 119-136.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başar, M. (2002). “*İlköğretim Öğrencilerinde Duyuşsal Özelliklerin Öğrenilmesinde Öğretmen Etkinlikleri*”. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baymur, F. (2004). *Genel Psikoloji*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Boyd, M. A. (2005). “*The Emotional Intelligence of Teaachers and Student’s Perceptions of Their Teachers’ Behavior in The Classroom*”. DoctoralThesis, Indiana University of Pennsylvania, Umi No: 3167232.



- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bozdoğan, Z. (2004) *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Buğa, A. (2010). “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bümen, N. T. (2002). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara : Siyasal Kitapevi.
- Can, H. Aydın, E. M. Aşan, O. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Basım.
- Canbulat, S. (2007). *Duygusal Zekâ'nın Çalışanların İş doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cooper D., & Sawaf A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cumming, E. A. (2005). “*An Investigation into the Relationship Between Emotional Intelligence and Workplace Performance: An Exploratory Study*”. Lincoln University.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zeka Kuramının Ortaya Çıkışı*. Yüksek Lisans Tezi, 9 Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakar, U., Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu- Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çetin, M. & Özcan, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. (20), 21-29.
- Davis, M. & Silahlı, S. (2004). *Duygusal Zekânızı Ölçün*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi, *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230.

- Erçetin, Ş. (2001). *Örgütsel Zekâ*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: MİAD Yönetim Yayınları Dizisi
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Erginsoy, D. (2002). “*Duygusal Zekâ ve Kişiler Arası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, S. (2010). “*Öğretmen Algularına Göre Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goleman, D. & Yüksel, B. S. (Ed). (2009). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gross, M. A. & Guerrero, L. K. (2000). Managing Conflict Appropriately and Effectively: An Application of the Competence Model to Rahim's Organizational Conflict Styles, *The International Journal of Conflict Management*. 11(3), 200–226.
- Güler, A. (2006). “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güllüce A. Ç., & İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İibf Dergisi*. 5(2). 7-29.
- Güney. F. (2009). “*Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*”. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Öğretmenleri İş Doyumu Arasındaki İlişki*”. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- İpek, C., & Elma, C., Demir. K. (2003), *Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Aracıları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 2(1), 71-87.
- Karakuş, M. (2008). “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık Ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi”. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2010). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2006). “Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışmayı Yönetme Stilleri”. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırçan, E. (2009). “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri”. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirby, S. L. (2002). Last Version of Mind. *The Journal of Social Psychology*
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği. Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Konrad, S., Hendl, C. & Taştan, M. (Ed ). (2005). *Duygularla Güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayınları
- Köroğlu, G. S. (2006). “Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zeka Düzeyleri”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (Ed). (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Malek, M. (2000). “*Relationship Between Emotional Intelligence and Collaborative Conflict Resolution Styles*”. Doctoral Thesis, United States International University.
- Mayer, J.D., Salovey, P. ve Caruso, D.R. & , Bar-On, R. and Parker, J.D.A (Ed). (2000a). Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as a Mental Ability. *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey – Bass Company. 92-117.

- Mayer, J.D., Salovey, P. ve Caruso, D.R. & Stenberg, R. (Ed.). (2000b). Models of Emotional Intelligence. *Handbook of Emotional Intelligence*, Cambridge Universty Press. UK. 396-420.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zeka Testi'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nelson, D. B and Nelson, K. W. (2003). Emotional Intelligence Skills: Significant factors in freshman achievement and retention. *Paper presented at the American Counseling Association Conlerence*. 21-25.
- Oskay, Ö., Erdem, E., & Yılmaz A. (2008). Kimya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamaları ve Duygusal Zekaları Üzerine Bir Çalışma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (17). 228-242.
- Özdemir, A. Özdemir, Y. A. (2007). Duygusal Zeka Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 393-410
- Özgan, H. (2006). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi”. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgan, H. & Gedikoğlu, T. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri ile Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (179), 241-252.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkalp, E. ve Kirel Ç. (2003). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1468.
- Öztay, S. (2008). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri (Bağcılar İlçesi Örneği)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2006). “Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, A. (2008). “Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Öğretmenlerin Stres Düzeyi”. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. Quorum Books Greenwood Publishing Group.

- Rahim, M. A. & Psenicka, C. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 302-326.
- Robbins, S., & Öztürk, S. A. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. Eskişehir: Etam A.Ş. Basım Yayım.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Selçuk Z., Kayılı H., & Okut L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Maya Koleji.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süküt, S. (2008). “*İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin Karşılaştırılması (Pendik İlçesi Örneği)*”. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şendur, F. E. (2006). “*Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetimi*”. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şentürk, N. (2006). “*İlköğretim Okullarında Yaşanan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Yöntemleri*”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, E. F. (2008). “*Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi.*” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Titrek, O. & Erçetin. Ş., Tozlu. N. (Ed). (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Weisinger, H. & Süleymangil, N. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ*. İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Yaşarsoy, E. (2006). “*Duygusal Zeka Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yedikardaşlar, C. (2009). “*Hemşirelerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinde Duygusal Zekânın Rolü*”. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, M. (2006). “*Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi*”. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

([http://web.deu.edu.tr/mate-matik/m2\\_b1.html](http://web.deu.edu.tr/mate-matik/m2_b1.html), 12.11.2010).

(<http://www.duygusalzekâ.com>, 06.07.2010).

## **EKLER**

EK 1 Kişisel Bilgi Formu

EK 2 Baron Duygusal Zekâ Ölçeği

EK 3 Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği

EK4 Veri Toplama Araçları İzin Belgeleri

## EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli meslektaşlarım;

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Denetimi ve Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi olarak;”İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” konulu bir araştırma yapmaktayım. Araştırmamda ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla anket çalışması uygulamaktayım. Anket çalışmama katkılarınızı bekler; teşekkür ederim.

Gülay AKGÜL  
Maltepe Üniversitesi  
Eğitim Denetimi ve Yönetimi  
Y.L. Öğrencisi

Bu bölüm, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin “ kişisel bilgileri “ ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (x) koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz;

Kadın

Erkek

2. Medeni durumunuz;

Bekar

Evli

3. Yaşınız;

30 yaş ve daha az yaş

31- 40

41- 50

51 ve üzeri yaş

4. En son mezun olduğunuz okul;

Lise

Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokulu

Eğitim Fakültesi

Diğer Fakülteler

5. Branşın

1. Sınıf öğretmeni

2. Diğer

6. Öğretmenlikteki kıdeminiz

5 yıl ve daha aşağı yıl

6- 10 yıl

11- 15 yıl

16- 20 yıl

21 yıl üzeri yıl



## EK 2: BARON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Zorluklarla bas edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşmam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16. Sevgimi belli edemem.					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19. Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20. Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22. Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
23. Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
24. Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25. Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26. Fiziksel görüntümden memnunum.					

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28. İlgilimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29. Sabırsız bir insanım.					
30. Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır.					
32. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35. Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37. Hayattan zevk almıyorum.					
38. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39. Haklarımı savunamam.					
40. Oldukça neşeli bir insanımdır					
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi basıma karar veremem.					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52. Fantaziler yada hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56. Hayal ve fantazilerime kendimi kaptırırım.					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.					
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60. Endişeliyimdir.					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl bas edebileceğimi bilirim.					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65. Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım.					
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68. Zor şartlarda serin kanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69. Kendimi takdir ederim.					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71. Tarzımı değiştirmem zordur.					
72. Hayatımdan memnunum.					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım					
74. Hafta sonlarını ve tatilleri severim.					
75. Çok sinirlenmeden stresle bas edebilirim.					
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
77. Acı çeken insanların farkına varamam.					
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79. Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.					
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82. Abartmayı severim.					
83. Gülümsemek benim için zordur.					
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
85. Yeni bir şeye başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
86. İstedğim zaman “hayır” demek benim için zordur.					
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.					

### EK 3 : ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

MADDE NO	DAVRANIŞLAR	HİCBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	SIK SIK	HER ZAMAN
1	Çalışma arkadaşlarımlın beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.					
2	Anlaşmazlıklara neden olan konuların tamamını anlamaya çalışırım.					
3	Ortak amaçlar doğrultusunda çalıştığımı düşünerek karşı tarafla uzlaşmak isterim.					
4	Problemlere ortak çözümler bulunmasını tercih ederim.					
5	Hem kendi ilgi ve ihtiyaçlarıma hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına önem veririm.					
6	Gerginlikten kaçınmak için ne gerekiyorsa onu yaparım					
7	Prensip olarak gerginlikten kaçınırım.					
8	Eğer karşı taraf odun verecekse, ödün vermeye razı olurum.					
9	Görüşlerimi kabul ettirmek için elimden geleni yaparım.					
10	Anlaşmazlıklarda karşı tarafı da memnun edebilecek ortak çözümler için çaba harcarım.					
11	Çatışmaya girmektense, kendi ilgi ve ihtiyaçlarımlın doyurulmasından vazgeçerim					
12	Çalışma arkadaşlarımlın istekleri için kendi isteklerimden vazgeçerim.					
13	Çalışma arkadaşlarımlın önerilerine uyarım.					
14	Çatışmamak için beklentilerimden vazgeçerim.					
15	Çözüm için tarafların karşılıklı fedakarlık göstermesi gerektiğine inanırım.					
16	Çatışmada görüşlerimi kabul ettirmek için bastırırım.					
17	Çatışmalarda her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını tatmin için çaba gösteririm.					
18	Savunduğum görüşün mantığını ve yararlarını belirtirim.					
19	Anlaşmazlıklarda isteklerim yerine gelmesi için bilgi ve becerimi kullanırım.					
20	Anlaşmazlıkları açığa vurmamaya çalışırım.					
21	Rekabet ederek kazanmaktan hoşlanırım.					
22	Haklarımı korumak için her türlü önlemi alırım.					
23	Başkalarını incitmemek için anlaşmazlıklardan uzak durmayı tercih ederim.					
24	Birlikte çalıştığım insanların hoşnut olması için (katılmasam da) onlarla hemfikir olurum.					
25	Anlaşmazlıklarda tarafların düşüncelerindeki ortak noktaları on plana çıkarmaya çalışırım.					
26	Ciddi bir problem karşısında tartışmak yerine sessiz kalmayı tercih ederim.					

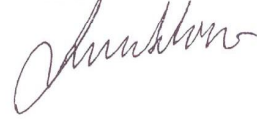
MADDE NO	DAVRANIŞLAR	HİCBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	SIK SIK	HER ZAMAN
27	Çatışma sonucunda iki taraf için kabul edilebilir bir çözüm yolu bulmaya çalışırım.					
28	Kendi isteklerimde ısrar etmem.					
29	Anlaşmazlıkların doğrudan ve objektif olarak tartışılmasını tercih ederim.					
30	Çatışmayı herkesin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak çözmeye çalışırım.					
31	Fikrimi karşı tarafa kabul ettirinceye kadar tartışmaya devam ederim.					
32	Çatışmalarda problemlerin tam olarak anlaşılması için çaba gösteririm.					
33	Görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınırım					
34	Birlikte çalıştığım insanlarla aynı görüşte olmasam bile onlarla ortak hareket ederim.					
35	Karşılıklı doyum sağlayacak bir sonucu benimserim.					
36	Bir çatışmayı kazanabilmek için karşı tarafı çok iyi ikna edebilirim.					
37	Görüş ayrılıklarında tartışma çıkmamasına özen gösteririm.					
38	Çalışma arkadaşlarım için her türlü özveride bulunurum.					
39	Çatışma yaşadığım konulara girmekten kaçınırım.					
40	Anlaşmazlıklarda çalışma arkadaşlarımla isteklerini koşulsuz benimserim.					
41	Anlaşmazlık durumunda problemin nedenlerini yapıcı bir şekilde ortaya koymaya çalışırım.					

İlgili Makama;

Tarafımdan Türkçeye adapte edilen Bar'On un Duygusal Zeka Ölçeği'nin Gülay AKGÜL'ün 'İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışmayı Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki 'adlı araştırmasında kullanılmasına izin veriyorum.

Yrd.Doç.Dr

Füsun TEKİN ACAR



GÜLAY AKGÜL'ün İZKATİNE

İlgili Makama:

Tezimde çalıştırıp kullandığım Çağrı Yönetimi Stratejileri Ölçeği'nin Gülay AKGÜL'ün İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çağrıyı Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki' adlı araştırmasında kullanılmasına izin veriyorum.



Yrd. Doç. Dr. Habib ÖGAN

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 141808  
Konu : Anket.  
Gülay AKGÜL.


93..12./2010

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : a) 23/11/2010 tarih ve 1944 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 22/12/2010 tarih ve 140836 sayılı Oluru.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Gülay AKGÜL**'ün, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Mustafa USLU  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı V.

EKLER:  
1- Valilik Oluru.  
2- Anket soruları.



İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kültür Bölümü)  
Büyük Postahane Sk. No: 70 Sirkeci - Fatih / İSTANBUL  
Tel (Santral): (0 212) 5192853 – 54 – 55 / 339, 340, 341  
Direkt: (0212) 4550677  
E-Posta : [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr)  
Elektronik Ağ: <http://istanbul.meb.gov.tr>





T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 140836  
Konu : Anket.  
Gülay AKGÜL.

22.12/2010

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi** : a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 23/11/2010 tarih ve 1944 sayılı yazısı.  
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d) Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 09/12/2010 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Gülay AKGÜL'ün**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Gülay AKGÜL'ün**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muhammed YILDIZ  
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:  
1- İlgi yazı örneği ve ekleri.

OLUR  
22.12/2010  
  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı