

**T.C
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ


FERİDE GÜNEY

**Danışman Öğretim Üyesi
Yrd. Doç. Dr. CEM KİRAZOĞLU**


İstanbul, Nisan 2009

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

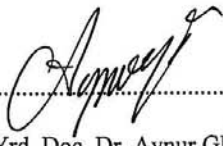
08.05.2009 tarihinde tezinin savunmasını yapan Feride GÜNEY'e ait "Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki" Başlıklı Çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Münevver ÇETİN
(Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Cem KİRAZOĞLU
(Üye)
(Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Aynur GÜMÜŞ
(Üye)

ÖNSÖZ

Bu çalışmada yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasında bir ilişkinin var olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini çatışmaların çözümünde etkin olarak kullanabilmeleri umulmaktadır.

Bu araştırma pek çok kişinin özverili katkılarıyla gerçekleşmiştir. Öncelikle bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması aşamasında değerli öneri ve katkılarıyla yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç.Dr. Cem KiRAZOĞLU'na teşekkür ederim.

Ayrıca anketlerimin dağıtılmasında ve geri dönüşlerinde yardımcı olan arkadaşlarıma, manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim sevgili anne ve babama da teşekkür ederim.

Özellikle de araştırmamın başından itibaren sabırla bana destek veren ve her türlü yardımı sağlayan hayat arkadaşım, sevgili eşim Semin GÜNEY'e ve ilham kaynağım, biricik kızım Ayşe İdil'ime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Feride GÜNEY

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cem KİRAZOĞLU

Nisan 2009- 164 sayfa

Günümüzde hızla gerçekleşen değişimler, insanların sorunları sadece akılcılık yaklaşımı ile çözemeyecekleri örgütsel bir ortam yaratmıştır. Yapılan son araştırmalar, insan zekâsının gerçek ölçütü IQ olsa bile hayat başarısında belirleyici olanın duygusal zekâ olduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmada duygusal zekânın yöneticilerin zamanlarının önemli bir bölümünü ayırdıkları çatışmalar üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik yönetici görüşlerini belirlemektir.

Araştırma evrenini 2008–2009 öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesi resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 105 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerine araştırmacı tarafından geliştirilen ve kişisel bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu”, Ergin, İşmen ve Özabacı (1999) tarafından geliştirilen “EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği”, Rahim(1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin verdiği cevaplar doğrultusunda SPSS 15 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.

Yapılan 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.

Araştırmada elde edilen bulguların okul yöneticilerine ışık tutacağı, huzurlu bir iş ortamı oluşturmalarına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Çatışma, Çatışma Yönetimi, Strateji, Yönetici,

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND THE CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES OF SCHOOL MANAGERS

Feride GÜNEY

Supervisor: Asst.Prof.Dr. Cem KIRAZOĞLU

April, 2009- 164 pages

Today rapid changes created organizational environments whose challenge cannot be solved by using rationality alone. The researchers have been made recently cause the thought of that even IQ is the real criteria of the cognitive intelligence, it is the emotional intelligence (EQ) that indicate the success in the life of human.

In this study, the effects of emotional intelligence on the conflicts in the schools for which the managers spend most of their time are examined.

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

The universe of the research consists of 105 school managers who work at formal primary and secondary schools in Tuzla, İstanbul.

The Personal Information Form which was developed by the researcher and which include information about the independent variables, “EQ-NED Emotional Intelligence Scale” which was developed by Ergin, İşmen and Özabacı (1999), “Conflict Management Strategies Scale” which was developed by Rahim (1983) and translated into Turkish by Gümüşeli (1994) are applied to the school managers.

In accordance with the answers given by the school managers, frequency, percent, T-Test, variance analysis and correlation analysis are done by using SPSS 15 statistics analysis program. All the statistical analysis are done by considering 0.05 meaningfulness level.

The study revealed that school managers, while dealing with conflicts, which appear between teachers and school managers, mostly use “integrating” then in order “compromising”, “obliging”, “avoiding” and leastly use “dominating” strategies.

There is a positive correlation between the managers’ emotional intelligence and courses of action based on “compromising”, “integration” and “problem solving” and a negative correlation between the use of “avoiding”.

As the conclusion of the research, no significant differences have been detected between “emotional intelligence scores” of managers and their school

degree, sex, age, experience, branch, marital status and course attendance. However, significant difference has been found between “emotional intelligence scores” and managers’ graduation.

The finding acquired in this research are believed to enlighten school managers and to contribute in establishing a peaceful working environment.

Keywords: Emotional Intelligence, Conflict, Conflict Management, Strategy, Manager.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
TABLO LİSTESİ	xvi
ŞEKİL LİSTESİ	xxiv
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Kavramlar	3
1.1.1. Zekânın Tanımı	3
1.1.1.1. Başlıca Zekâ Kuramları	6
1.1.1.1.1. Sosyal Zekâ Kuramı	6
1.1.1.1.2. Pratik Zekâ Kuramı	6
1.1.1.1.3. Piaget'in Zekâ Kuramı	7
1.1.1.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı	8
1.1.2. Duygunun Tanımı	11
1.1.3. Zekâ ve Duygu Arasındaki İlişki	14
1.2. Duygusal Zekâ	15
1.2.1. Duygusal Zekâ Kavramının Ortaya Çıkışı	15
1.2.2. Duygusal Zekânın Tanımı	16
1.2.3. Duygusal Zekâ Becerileri	17
1.2.4. Duygusal Zekânın Kişiyeye Kazandırabilecekleri	21
1.2.5. Duygusal Zekânın Eğitim Yönetimindeki Yeri	23
1.3. Çatışma	26
1.3.1. Çatışma Kavramı	26
1.3.2. Çatışma Kaynakları	28
1.3.2.1. Amaç Farklılıkları	29
1.3.2.2. Kişilik Farklılıkları	30

1.3.2.3. İletişim Noksanlıkları	30
1.3.2.4. Statü Farklıkları	31
1.3.2.5. İşbölümü	31
1.3.2.6. Kıt Kaynaklar	32
1.3.2.7. Ödüllendirme Sistemi	33
1.3.2.8. Rol Karmaşası	33
1.3.2.9. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar	33
1.3.2.10. Örgüt Büyüklüğü	34
1.3.2.11. Örgüt İçi İşlevsel Bağlılık	34
1.3.2.12. Ortak Karar Verme	35
1.3.2.13. Yeni Uzmanlıklar	35
1.3.3. Çatışma Türleri	36
1.3.3.1. Çatışmaya Taraf Olanlara Göre	36
1.3.3.1.1. Kişi İçi Çatışma	36
1.3.3.1.2. Kişiler Arası Çatışma	36
1.3.3.1.3. Kişilerle Gruplar Arası Çatışma	37
1.3.3.1.4. Gruplar Arası Çatışma	37
1.3.3.2. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre	38
1.3.3.2.1. Dikey Çatışma	38
1.3.3.2.2. Yatay Çatışma	38
1.3.3.2.3. Uzman-Yönetici Arasındaki Çatışma	38
1.3.3.3. Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre	39
1.3.3.3.1. Potansiyel Çatışma	39
1.3.3.3.2. Algılanan Çatışma	40
1.3.3.3.3. Hissedilen Çatışma	40
1.3.3.3.4. Açık Çatışma	41
1.3.3.4. Çatışmanın Niteliğine Göre	41
1.3.3.4.1. Fonksiyonel Çatışma	41
1.3.3.4.2. Fonksiyonel Olmayan Çatışma	41
1.3.4. Çatışmanın Olumlu Tarafları	42
1.3.5. Çatışmanın Olumsuz Tarafları	44
1.3.6. Çatışma Yönetimi	45
1.3.6.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri	46
1.3.6.1.1. Tümüleştirme	47

1.3.6.1.2. Uyma (Ödün Verme)	48
1.3.6.1.3. Hükmetme	48
1.3.6.1.4. Kaçınma	49
1.3.6.1.5. Uzlaşma	50
1.4. Yöneticilerde Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi İlişkisi	51
1.5. Problem	51
1.6. Amaç	52
1.7. Önem	53
1.8. Varsayımlar	54
1.9. Sınırlılıklar	54
1.10. Tanımlar	54
1.11. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	55
1.11.1. Duygusal Zekâyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55
1.11.2. Çatışma Yönetimiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	58
1.12. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	59
1.12.1. Duygusal Zekâyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	59
1.12.2. Çatışma Yönetimiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	60
1.13. Araştırmaların Değerlendirilmesi	61
BÖLÜM 2. YÖNTEM	63
2.1. Araştırmanın Modeli	63
2.2. Evren ve Örneklem	63
2.3. Veri Toplama Araçları	63
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	64
2.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği (EQ-NED)	64
2.3.2.1. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Uygulanması ve Puanlanması	67
2.3.3. Çatışma Yönetimi Stratejileri (ÇYS) Ölçeği	67
2.3.3.1. ÇYS Ölçeğinin Uygulanması ve Puanlanması	68
2.4. Veri Çözümleme Yöntemleri	69

BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUM	71
3.1. Demografik Özellikler İle İlgili Bulgular	71
3.2. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	75
3.2.1. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	75
3.2.2. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	76
3.2.3. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	77
3.2.4. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	77
3.2.5. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	78
3.2.6. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	79
3.2.7. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Branşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	80
3.2.8. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	81
3.2.9. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	82
3.2.10. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	83
3.3. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İncelenmesi	83
3.4. Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	85
3.4.1. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	85

3.4.2. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	86
3.4.3. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	87
3.4.4. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	87
3.4.5. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	88
3.4.6. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	89
3.4.7. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	89
3.4.8. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	90
3.4.9. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	90
3.4.10. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	91
3.4.11. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	92
3.4.12. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	92

3.4.13. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	93
3.4.14. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	93
3.4.15. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	94
3.4.16. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	95
3.4.17. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	95
3.4.18. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	96
3.4.19. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	97
3.4.20. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	97
3.4.21. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	98
3.4.22. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	99
3.4.23. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	99

3.4.24. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	100
3.4.25. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	101
3.4.26. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	102
3.4.27. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	103
3.4.28. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	104
3.4.29. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	105
3.4.30. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	106
3.4.31. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	107
3.4.32. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	108
3.4.33. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	110
3.4.34. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	111

3.4.35. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	113
3.4.36. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	114
3.4.37. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	114
3.4.38. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	115
3.4.39. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	116
3.4.40. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	117
3.4.41. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	117
3.4.42. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	118
3.5. Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Unvanlarına Göre İncelenmesi	119
3.5.1. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	119
3.5.2. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	120

3.5.3. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	120
3.5.4. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	121
3.5.5. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	122
3.5.6. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	122
3.5.7. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	123
3.6. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	124
BÖLÜM 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	128
4.1. Sonuç ve Tartışma	128
4.2. Öneriler	134
KAYNAKÇA	135
EKLER	146
ÖZGEÇMİŞ	164

KISALTMALAR

EQ	: Duygusal Zekâ
IQ	: Akılcı Zekâ
ÇYS	: Çatışma Yönetimi Stratejileri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
Vd.	: ve diğerleri
Akt.	: Aktaran

TABLO LİSTESİ

No		Sayfa
Tablo 1.1.	Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması	5
Tablo 1.2.	Çatışma Kaynakları	29
Tablo 2.1.	Güvenilirlik İstatistikleri (Cronbach Alpha Katsayıları)	65
Tablo 2.2.	EQ-NED Madde Analizi (Faktörler Düzeyinde)	65
Tablo 2.3.	EQ ve IQ İlişkisi Geçerlilik İstatistikleri	66
Tablo 2.4.	ROCI-II Örgütsel Çatışma Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları	68
Tablo 3.1.	Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Dağılımları	71
Tablo 3.2.	Katılımcıların Unvanlarına Göre Dağılımları.....	71
Tablo 3.3.	Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	72
Tablo 3.4.	Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları	72
Tablo 3.5.	Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	72
Tablo 3.6.	Katılımcıların Yöneticilik Kıdemlerine Göre Dağılımları	73
Tablo 3.7.	Katılımcıların Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları	73
Tablo 3.8.	Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımları	74
Tablo 3.9.	Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	74
Tablo 3.10.	Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları	74
Tablo 3.11.	Katılımcıların Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları	75
Tablo 3.12.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına Göre T-Testi Sonuçları	76
Tablo 3.13.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	76
Tablo 3.14.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları ...	77
Tablo 3.15.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının	

	Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	77
Tablo 3.16.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları	78
Tablo 3.17.	Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına Ait Ortalamalar	78
Tablo 3.18.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları	79
Tablo 3.19.	Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına Ait Ortalamalar	79
Tablo 3.20.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları ..	80
Tablo 3.21.	Yöneticilerin Branşlarına Göre EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına Ait Ortalamalar	81
Tablo 3.22.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	82
Tablo 3.23.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	82
Tablo 3.24.	Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	83
Tablo 3.25.	Yöneticilerin ÇYS Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Bulgular	83
Tablo 3.26.	Yöneticilerin Problem Çözme ve Anlaşma Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalamalar	84
Tablo 3.27.	Yöneticilerin Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	86
Tablo 3.28.	Yöneticilerin Uyuma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma	

	Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	86
Tablo 3.29.	Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	87
Tablo 3.30.	Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	88
Tablo 3.31.	Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	88
Tablo 3.32.	Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	89
Tablo 3.33.	Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	89
Tablo 3.34.	Yöneticilerin Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	90
Tablo 3.35.	Yöneticilerin Uyuma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	91
Tablo 3.36.	Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları ...	91
Tablo 3.37.	Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları ...	92
Tablo 3.38.	Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları ...	92
Tablo 3.39.	Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	93
Tablo 3.40.	Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin	

	Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları ...	94
Tablo 3.41.	Yöneticilerin Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	94
Tablo 3.42.	Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	95
Tablo 3.43.	Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	96
Tablo 3.44.	Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	96
Tablo 3.45.	Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	97
Tablo 3.46.	Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	98
Tablo 3.47.	Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	98
Tablo 3.48.	Yöneticilerin Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	99
Tablo 3.49.	Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	100
Tablo 3.50.	Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar	100
Tablo 3.51.	Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	101

Tablo 3.52.	Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Hükmetme Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar	101
Tablo 3.53.	Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	102
Tablo 3.54.	Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Kaçınma Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar	102
Tablo 3.55.	Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	103
Tablo 3.56.	Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Uzlaşma Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar	103
Tablo 3.57.	Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	104
Tablo 3.58.	Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Problem Çözme Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar	104
Tablo 3.59.	Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	105
Tablo 3.60.	Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Anlaşma Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar	105
Tablo 3.61.	Yöneticilerin Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	106
Tablo 3.62.	Yöneticilerin Uyuma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	107
Tablo 3.63.	Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Uyuma (Ödün Verme) Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar	107
Tablo 3.64.	Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	108

Tablo 3.65.	Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Hükmetme Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar	108
Tablo 3.66.	Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	109
Tablo 3.67.	Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Kaçınma Stratejisi Puan Ortalamaları	109
Tablo 3.68.	Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	110
Tablo 3.69.	Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Uzlaşma Stratejisi Puan Ortalamaları	111
Tablo 3.70.	Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	112
Tablo 3.71.	Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Problem Çözme Stratejisi Puan Ortalamaları	112
Tablo 3.72.	Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları	113
Tablo 3.73.	Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Anlaşma Stratejisi Puan Ortalamaları	113
Tablo 3.74.	Yöneticilerin Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	114
Tablo 3.75.	Yöneticilerin Uyuma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	115
Tablo 3.76.	Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	115
Tablo 3.77.	Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına	

	İlişkin T-Testi Sonuçları	116
Tablo 3.78.	Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	117
Tablo 3.79.	Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	118
Tablo 3.80.	Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	118
Tablo 3.81.	Yöneticilerin Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T- Testi Sonuçları	119
Tablo 3.82.	Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	120
Tablo 3.83.	Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	121
Tablo 3.84.	Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	121
Tablo 3.85.	Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	122
Tablo 3.86.	Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	123
Tablo 3.87.	Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları.	123
Tablo 3.88.	Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	124
Tablo 3.89.	Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejilerinden “Problem Çözme” ve “Anlaşma” Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	125

Tablo 3.90. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejilerinden “Problem Çözme” ve “Anlaşma” Stratejileri Arasında Demografik Değişkenlerin Alt Grupları Bazındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 3.91. Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	127

ŞEKİL LİSTESİ

No	Sayfa
Şekil 1.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri Modeli.....	47

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, toplu halde yaşamının gereği olarak çeşitli örgütler oluşturur. Bursalioğlu (2002: 15) tarafından planlı biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğu olarak tanımlanan örgütlerde bireysel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaların yaşanması doğaldır. Çatışma, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak tanımlanabilir (Koçel, 2007: 506).

Her örgütte olduğu gibi okullarda da farklı nedenlerden dolayı çeşitli çatışmalar yaşanmaktadır. Hatta diğer örgütlerden farklı olarak okul ortamındaki güçler ve gruplar daha akıcı olduğundan ufak sürtüşmeler bile umulmadık çatışmalara yol açabilir (Bursalioğlu, 2002: 156).

Bazen okul amaçlarının daha etkili gerçekleşebilmesi için çatışmalar gerekli olabilir. Okul yöneticisinin amacı, kaçınılmaz olan çatışmayı okul amaçları doğrultusunda yönetmek olmalıdır. Yönetici, okulundaki grupları, grupların türlerini, üyelerle grupların ilişkilerini, grupların liderlerini bilmek ve takip etmek zorundadır. Ayrıca yönetici, çatışmayı yönetme aşamasında çatışmayı çıktı olarak kabul edip çatışmaya girdi oluşturan kaynaktaki sorunu görmeye çalışmalıdır (Açıklalın, 1995: 108-109).

Özetle okul yöneticisi yaşanan çatışmaları yönetme süreci boyunca sadece bildiği kanun, yasa ve yönetmelikleri uygulayarak etkili olamaz. Mesleki ve teorik bilgilerini yetkileri doğrultusunda kullanmanın yanı sıra duygusal gücünün de farkında olmalı ve uygun şekilde sürece katmalıdır. Okul yöneticisi, çatışmaları fark edebildiği, doğru teşhisler koyabildiği, çatışmaların hangi duygulardan kaynaklandığını anlayabildiği, gergin ortamlarda duygularına hâkim olabildiği, çatışmayı okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere pozitif bir güce dönüştürebildiği, en kısa zamanda ve kaybeden olmadan isabetli kararlar alabildiği kısaca duygusal zekâ becerilerini kullanabildiği ölçüde olumlu bir örgüt iklimi yaratabilir.

Duygusal zekâ (EQ) kavramını ilk kez ortaya atan Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ, duygusal ve entelektüel gelişim amacıyla düşünceyi destekleme; duyguları, anlamları fark edebilme ve gözlemlene becerisidir (Mayer ve Salovey,

1995, Akt. Stein & Book, 2003, 28). İsraili psikolog Bar-On duygusal zekâsı yüksek olan insanların özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Gardner ve Stough, 2002: 69):

- Kendilerini iyi tanıyıp severler ve kendilerini gerçekleştirmeye çalışırlar.
- Başkalarını anlarlar, onlarla ilgilenirler ve bağ kurarlar. İyi bir dinleyicidirler.
- Değişime ve sorunlara esnek biçimde ayak uydururlar.
- Strese dayanırlar, dürtülerini ve güdülerini denetlerler. Duygularını kontrol altında tutarlar.
- İyimser ve mutludurlar. Yaşama karşı olumlu bir yaklaşım içindedirler.

Buradan hareketle duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin insan ilişkilerinde başarılı oldukları söylenebilir. “Önce insan” anlayışının hâkim olması gereken eğitim örgütlerinde yöneticilerin öğretmenlere, öğrencilere, diğer çalışanlara, velilere ve diğer kişilere karşı duyarlı olması, karşısındakinin duygularına, düşüncelerine, değerlerine ve beklentilerine açık olması gerekmektedir. Bundan dolayı sağlıklı iletişim için her insanda bulunması gereken duygusal zekânın okul yöneticilerinde daha fazla bulunması beklenir (Yıldırım, 2003: 13).

Ayrıca yöneticilerin duygularını tanıma, kendine hâkim olma, sevgi, saygı, sabır, şefkat gösterme ve hoşgörülü olma gibi duygusal zekâyı kullanmayı gerektiren temel becerileri doğru kullanmaları, örgütlerde yaşanacak çatışmaların yıkıcı sonuçlarını aza indirmesi bakımından önemlidir.

Toplum dinamiklerinde önemli bir role sahip olan eğitim kurumlarında yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini çatışma yönetiminde kullanabilmeleri, verimliliği arttırıp başarıyı yükseltecektir. Çıktıları toplumun diğer örgütlerinin girdisi olan eğitim kurumlarındaki bu olumlu işletimin bütün halinde bir iyileşmeyi de beraberinde getirmesi muhtemeldir.

Bu bağlamda alan yazında öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir zekâ türü olarak kabul edilen duygusal zekânın bu özelliği ve eğitim sistemi için bahsedilen önemi hakkında okul yöneticilerinin farkındalıklarını arttıracak ve bu yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Kavramlar

1.1.1.Zekânın Tanımı

Üzerinde en çok araştırma yapılmış olan yeteneklerden birisi, zekâdır. Bununla beraber zekânın nasıl bir yetenek olduğu hâlâ tartışılmaktadır (Baymur, 2004: 246). Tüm tartışmalara rağmen, insan davranışları üzerindeki etkisi dolayısıyla sayısız çalışmanın malzemesi olan zekânın bir yetenek mi yoksa başlı başına ele alınması gereken bir kavram mı olduğu netlik kazanmamıştır. Bundan dolayıdır ki, alan yazına baktığımızda zekânın birbirinden farklı birçok tanımını görmekteyiz.

Zekâyı genel bir yetenek olarak algılayanlardan biri olan, zekâ testleri alanında tanınmış psikolog Terman'a göre, zekâ "soyut düşünme yeteneği" dir (Terman, 1986, Akt. Topses, 2003: 60). Bundan sayılar ve sözcükler gibi bir takım zihinsel sembollerle düşünme yeteneği anlaşılır (Baymur, 2004: 246).

Yine aynı görüşü benimsemiş olan Davis, zekâyı "edinilen bilgilerden yararlanılarak problem çözme yeteneği" olarak açıklar (Davis, 1961, Akt. Baymur, 2004: 246).

"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: 135)."

Thorndike ve Thurstone gibi bazı psikologlara göre ise günlük davranışlarımızı düzene koyan fikirsel gizilgüç yani zekâ, bir tek genel yetenek olmaktan ziyade birçok özel yeteneklerin bir araya gelmesinden oluşmuştur (Thorndike, 1969; Thurstone, 1947, Akt.Baymur, 2004: 248).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (1988) ise zekâ "İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak (zekâ), dirayet (yapabilme), zeyreklik (zekilik), feraset (bilgelik)" olarak tanımlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında zekâ ile ilgili tanımlar, içinde bulunulan döneme, kültüre, beynin işleyişi konusundaki bilimsel gelişmelere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir.

Bilimsel anlamdaki zekâ tanımı için psikoloji sözlüğüne baktığımızda zekâ "Soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama,

akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma vb. de dâhil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2005).

Psikoloji sözlüğündeki bu tanımına karşın zekânın yoğunluklu araştırma konularından biri olduğu psikolojide dâhi tek bir tanımı bulunmamaktadır. Bu durum zekânın tek bir kabiliyette kendini göstermemesi, aksine farklı becerilerden oluşan kapsamlı bir özellikte olması ile açıklanabilir (Konrad ve Hendl, 2003: 41).

Zekâ soyut bir kavram olduğuna göre tanımı yapılırken somut kavramlara bakılarak değerlendirme yapılmış olduğu düşünülebilir. Nitekim alan yazında genellikle insanın zihinsel işlevlerine, etkinliklerine ve performansına bakarak zekâ üzerinde yorum yapılmış olduğu söylenebilir (Selçuk, 2000: 73). Bu şekilde zekâ için varılan gerçek, insanın yaptıklarının, zekâsı oranında değerli olduğudur (Başaran, 1991: 97).

David Wechsler zekâyı “Bireyin, amaçlı davranışlarının, mantiki düşüncesinin ve çevre ile etkin bir biçimde başa çıkabilmek için giriştiği çabaların hepsini kapsayan genel bir yetenektir.” (Cansever, 1982, Akt. Kulaksızoğlu, 2004: 135) şeklinde tanımlayarak aslında zekânın sadece düşünmekten ibaret olmadığını çevre ile uyum yeteneğinin de belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

Sternberg’in zekâ tanımı ise “Bireyin zihinsel olarak kendi kendini yönetme kapasitesi” şeklindedir. Sternberg zekâyı tanımlama konusunda yeni bir bakış açısı getirmiş ve zekânın etkileşim kurarak işleyen farklı bileşenlerden oluştuğunu, bireyin içsel ve dışsal dünyası ile deneyimlerinin zekâyla ilişkili olduğunu savunmuştur (Sternberg, 1998, Akt.Selçuk vd., 2004: 7).

Spearman zekâyı “ 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: 246).

Benzer şekilde Gardner da zekâyı “yaşam boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözme ve yeni ürünler ortaya çıkarma süreci” şeklinde tanımlamıştır. O’na göre zekâ yaşadığımız toplumda faydalı şeyler yapabilme kapasitesidir (Gardner, 2004, Akt. Yavuz, 2001: 14).

1905 yılında 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 (Cansever, 1982, Akt. Kulaksızoğlu, 2004: 135) .

Morgan (1999: 285) zekânın genel bir terim olduğunu ve öğrenme ile problem çözme için gerekli tüm yeteneklere işaret ettiğini belirtmiştir.

Piaget ise zekâyı, bilişsel yapı ile çevre arasındaki bir tür dinamik denge hali olarak tarif etmiştir (Piaget, 1980, Akt. Topses, 2003: 88).

En geniş anlamıyla zekâ, genel bir zihin gücü olarak tanımlanabilir (Baymur, 2004: 246).

1900lere kadar kitaplarda adı bile geçmeyen, hatta 1902 yılında yayınlanan Baldwin'ın ünlü felsefe ve psikoloji sözlüğünde dahi yer almamış olan zekâ kavramı (Canbulat, 2007: 56) yapılan araştırma ve incelemeler sonucu önemli bir gelişim göstermiştir. Zaman içinde zekâyı bakış açısındaki değişiklikleri aşağıdaki tablo ile özetleyebiliriz.

Tablo 1.1. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

Zekâyâ İlişkin Eski Anlayış	Zekâyâ İlişkin Yeni Anlayış
<ul style="list-style-type: none">• Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve asla değiştirilemez.	<ul style="list-style-type: none">• Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
<ul style="list-style-type: none">• Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	<ul style="list-style-type: none">• Zekâ herhangi bir performansta veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
<ul style="list-style-type: none">• Zekâ tekildir.	<ul style="list-style-type: none">• Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
<ul style="list-style-type: none">• Zekâ gerçek hayattan soyutlanarak (belli zekâ testleri ile) ölçülür.	<ul style="list-style-type: none">• Zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
<ul style="list-style-type: none">• Zekâ öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	<ul style="list-style-type: none">• Zekâ öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Kaynak: Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tablodan çıkarılabilecek genel sonuçlardan birisi de eski zekâ anlayışının zekâyı bir bütün olarak algıladığı yeni zekâ anlayışında ise zekânın birçok etmeden oluştuğunun savunulduğudur. Zekâya bütüncül olarak yaklaşan eski zekâ anlayışına göre her birey doğuştan gelen, sabit kapasiteli, ölçülebilir ve sınıflandırılabilir bir zekâya sahiptir. Oysa yeni zekâ anlayışı zekânın geliştirilebilir, iyileştirilebilir olduğuna inanmakla kalmaz aynı zamanda dış dünya koşullarından bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini de savunur.

Zaman içinde zekâya yüklenen anlamlarda da değişiklikler olmuştur. Bu değişim ve gelişme sürecini inceleyebilmek için zekâya ilişkin çeşitli yaklaşımlara bakmak yararlı olacaktır.

1.1.1.1. Başlıca Zekâ Kuramları

1.1.1.1.1.Sosyal Zekâ Kuramı

1920 yılında Thorndike tarafından ortaya atılan sosyal zekâ kavramı “başkasını anlayabilme ve insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme” olarak tanımlanabilir (Goleman, 2005: 60).

Sosyal zekâ başlarda bazılarınca ‘işe yaramaz bir kavram’ olarak görüldü (Goleman, 2005: 60). Fakat 20. yüzyılda Thorndike’in sosyal zekâ üzerine yaptığı çalışmalarla birlikte bu konuda yayınlar görülmeye başladı (Bar-On, www.6seconds.org, 10.12.2008).

“Sosyal zekâ, grup içinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu düşünce ve davranışlarını anlama, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir (Yavuz, 2001: 16).”

“Bu kurama göre zekâ birbirinden bağımsız farklı faktörlerden oluşur. Bir sorunun çözümünde birden fazla faktör rol alabilir. Zekânın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu vardır (Selçuk vd., 2004: 3).”

1.1.1.1.2. Pratik Zekâ Kuramı

Robert Sternberg “ Triarchic Mind” adlı kitabında IQ testlerinin birçok problem taşıdığını ifade etmektedir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanmaktadır (Sternberg, 1998, Akt. Selçuk, 2004: 7):

- Kronometrenin uygunsuz kullanımı
- Kültürel önyargılar
- IQ’nun niceliksel olarak sabit olduğuna dair görüş
- Genel kabul görmüş bir zekâ kuramının eksikliği

- Zekânın göstergesinin sözel, uzamsal ve sayısal muhakemeyle sınırlı olması”

Sternberg yaptığı bir araştırmada insanlardan ‘zeki kişiyi’ tarif etmelerini istediğinde, katılımcılar pratik insan ilişkileri becerilerini temel özellikler olarak sıraladı. Bu konu üzerinde sistemli bir şekilde çalışan Sternberg tıpkı Thorndike gibi sosyal zekânın akademik başarılarından bağımsız ve kişinin hayatla pratik olarak başa çıkabilmesi için önemli olduğu sonucuna ulaştı (Sternberg, 1985, Akt.Goleman, 2005: 60).

Pratik zekâ kuramı bileşimsel, bağlamsal ve deneyimsel üç alt alan içermektedir. Bileşimsel alan, bireyin zekice davranışlar geliştirirken kullandığı bilişsel süreç ve yapıları kapsayan içsel dünyasını kapsamaktadır. Bağlamsal alan, kişinin çevresel etkenleri değerlendirmede kullandığı süreçleri ve dış dünyasını kapsamaktadır. Son alt alan olan deneyimsel alan bireyin deneyimlerinin iç ve dış dünyasıyla ilişkilerini içermektedir (Selçuk vd., 2004: 7).

1.1.1.1.3. Piaget’in Zekâ Kuramı

Piaget; geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkararak, zekânın zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı, zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekâyı 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: 3).

“Piaget’e göre, zihinsel gelişim beynimizde kalıtsal olarak mevcut olan bazı biyolojik yapı ve işlevlere dayanmaktadır. Beynimizin örgütlenme ve uyum sağlama olarak adlandırılabilir iki temel görevi bu yapıyı oluşturmaktadır. Örgütlenme insan beynimizde doğuştan bulunan bazı yapıların birleştirilmesi ile daha üst düzeydeki zihinsel yapılara ulaşmak anlamına gelmektedir. Uyum sağlama ise özümleme ve uyma süreçleri ile işlev görmektedir. Her zihinsel faaliyette bulunduğu kabul edilen özümleme ve uyum yolu ile beyin çevre ile olan ilişkilerinde kendi yapılarını değiştirerek ve düzenleyerek faaliyet gösterir. Bireyin beyin yolu ile uyarıcıları mevcut yapılarına göre seçerek ve değiştirerek içe almasına “özümleme”

denir. Böylece çevre ile organizma arasındaki denge kurulmaya çalışılır (Zeytinoğlu, 1987, Akt. Kulaksızoğlu, 2004: 136).”

“ Piaget; bireyleri birbirinden farklı kılan en önemli zihin işlevi olan zekânın temel özelliklerini üç noktada toplamıştır:

- 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 (Zeytinoğlu, 1987, Akt.Kulaksızoğlu, 2004: 136).”

Piaget zihin gelişiminin biyolojik olgunlaşma ile birlikte geçirilen yaşantılardan da etkilendiğini, bu sebeple özellikle çocukluk döneminde zaman ilerledikçe kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlemlendiğini belirtmiştir (Biehler ve Snowman, 1983, Akt. Erden ve Akman, 2004: 64).

1.1.1.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ hakkındaki eski görüşlerin sınırlarını en iyi gören kişi Howard Gardner’ dır (Goleman, 2005: 55). Gardner bireylerin gösterdiği her özelliğin zekâ sayılamayacağını, zekâ sayılabilmesi için bir dizi sembole sahip olması, kültürel yapıda değerli olması, aracılığıyla mal ve de hizmet üretebilmesi, içinde problem çözülebilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Gardner, 1984, Akt. Demirel, 2004: 132).

Howard Gardner; insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir (Saban, 2005: 5).

Howard Gardner tarafından 1983 yılında yayınlanan ve büyük yankılar uyandıran Frames of Mind (Zihin Çerçeveleri) ile başlayan ve aynı yazarın 1993 yılında yayınladığı Multiple Intelligences (Çoklu Zekâ) ile doruğa ulaşan ve eğitimcilerin dikkatini çekerek hızla yayılan çoklu zekâ kuramı, zekâ ile ilgili geleneksel düşünceleri temelden değiştirmeyi başarmıştır. Böylece geleneksel eğitim sisteminin saltanatına son vermeye yönelik pek çok projenin de hayata geçirilmesine ortam hazırlamıştır (Akt. Altan, www.stu.inonu.edu.tr, 27.07.2008).

Çoklu zekâ kuramının anahtar kavramı “çoğul” kelimesidir. Çünkü zekâ çok yönlüdür. Doğuştan genetik kalıtımla getirilen zekâ geliştirilebilir, değiştirilebilir ve zeki olmak belli bir derecede öğrenilebilir (Selçuk vd., 2004: 12).

Gardner, 1983'te yayımladığı "Zihin Çerçevesi" adlı eserinde bir insanın en az yedi temel zekâ alanları çeşitlenmesinden oluşan geniş bir yetenekler yelpazesine sahip olduğunu öne sürmüştür (Saban, 2005: 6). Bu kapasite ya da zekâlar her bireyde doğuştan var olmakta ama farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Ancak Gardner, yedi değişik zekâ alanını tanımlamakla birlikte, aynı zamanda bu sayının insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmekte asla yeterli olmadığına ve her zaman daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine de dikkat çekmiştir (Saban, 2005: 6).

Nitekim, Gardner ile yapılan bir görüşmede, Gardner sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında yayımladığı "Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)" adlı eserinde bu zekâ alanını da kapsayacak şekilde çoklu zekâ teorisini yeniden formüle etmiştir. Gardner'ın (1983) ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır (Akt. Saban, 2005: 6-7):

- “1. Sözel - Dil Zekâsı,
2. Mantıksal - Matematiksel Zekâ,
3. Görsel - Uzaysal Zekâ,
4. Müziksel - Ritmik Zekâ,
5. Bedensel - Kinestetik Zekâ,
6. Sosyal (Kişilerarası) Zekâ,
7. İçsel Zekâ
8. Doğacı Zekâ”

1. Sözel -Dil Zekâsı: Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, teşbihler, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir (Yavuz, 2001: 16).

Okuma, yazma, dinleme ve konuşmayla ilgili olan bu zekâ türü yazarlar, politikacılar ve bilim adamlarında görülür (Aydın, 2003: 242).

2. Mantıksal- Matematiksel Zekâ: “Sayılarla düşünme, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisi gerektiren bir zekâ alanıdır (Vural, 2004: 241).”

“Bu zekâ türünde gelişmiş olan insanlar, sayılarla, geometrik şekillerle çalışmayı severler, satranç türü oyunlardan hoşlanırlar ve bu konularda başarılıdırlar (Erçetin, 2001: 9).”

Bu zekâ türüne sahip olan insanlara araştırmacılar, bilim adamları ve felsefeciler örnek olarak verilebilir (Aydın, 2003: 242).

3. Görsel-Uzaysal Zekâ: Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir (Yavuz, 2001: 16).

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 kabiliyetlerini içerir (Saban, 2005: 9).

Bu zekâ türünü etkili olarak kullananlar için, heykeltıraşlar, ressamlar, grafikerler, tasarımcılar, stilistler vb. örnek olarak verilebilir (Erçetin, 2001: 9).

4. Müziksel-Ritmik Zekâ: Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir (Vural, 2004: 250).

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: 10).

5. Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bedensel – kinestetik zekâ hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir (Vural, 2004: 247).

Bedensel-kinestetik zekâ ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmada vücudunu kullanmadaki ustalılığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilir (Saban, 2005: 11).

6. Sosyal Zekâ: Sosyal zekâ bir kişinin çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesi olarak tanımlanabilir. 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: 12).

Diğer insanları anlamak, onlarla rahatlıkla iletişim kurmak, etkileşimde bulunmak, kolaylıkla işbirliği yapabilmek gibi yetenekleri ifade eden sosyal zekâyâ

sahip olanlara, insan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde başarılı olan öğretmenler, psikologlar, politikacılar, örnek olarak verilebilir (Erçetin, 2001: 9-10).

7. İçsel Zekâ: İnsanların kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisi ile ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir (Yavuz, 2001: 16).

İçsel zekâ, Gardner'a göre günlük hayattaki en önemli zekâdır. Kişinin kendisi ile ilgili bilgisinin olması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, ruh halini, arzu ve niyetlerini anlama ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme becerisine sahip olması ile ilgili zekâ türüdür. İçsel zekâsı güçlü olan bireyler kendi duygularıyla nasıl baş edebileceğini bilme, kişisel problemlerini çözme, kendi hedeflerini belirleme, disiplinli olma, kendine güvenme gibi özellikleri gelişmiş kişilerdir. Din adamları, psikologlar ve filozoflar içsel zekâları gelişmiş insanlara örnek verilebilir (Garner, 1984, Akt. Demirel, 2004: 132).

8. Doğacı Zekâ: Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir (Yavuz, 2001: 16).

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: 14-15).

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

1.1.2. Duygunun Tanımı

“Duygu, ilginç bir kelimedir. Tarifini yapmak zorunda kalana kadar hemen herkes onun ne olduğunu bildiğini zanneder. Tarif etmesi gerektiğinde ise artık kimse anladığını iddia edemez.” (Wegner, Johns and Johns'dan akt; Konrad ve Hendl, 2003: 17).

İşte bu sözler duygunun ne olduğu sorusuna tam olarak yanıt vermenin güçlüğüne ortaya koyuyor. Çünkü duygular birçok değişik yönü olan karmaşık süreçlerdir. Bu değişik yönleri ve karmaşık süreçleri daha iyi kavrayabilmek için duyguyla ilgili bazı tanımlara göz atmak yararlı olacaktır.

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, 2003: 17).

Nitekim psikoloji sözlüğü duyguyu, “Öznel olarak yaşanan bir duygusal durumun dışavurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısı” (Budak, 2005) olarak tanımlayarak duygu-davranış ilişkisi çıkarımını desteklemektedir.

Türk Dil Kurumu sözlüğü (1998) duyguyu “Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlamaktadır.

Oxford İngilizce sözlüğü ise “Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum” şeklinde bir duygu tanımı yapmaktadır (Goleman, 2005: 359).

Goleman’ın (2005: 359) 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’a (2003) göre duygular kalpten gelen bir kaynak olarak insanda bulunan yaratıcı dehayı ateşler, 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.

Duygu; basit ya da karmaşık bir zihinsel değerlendirme süreci ile bu sürece yönelik olarak verilen ve duygusal bir beden haliyle sonuçlanan fakat beynin kendisine yönelik olarak da ek zihinsel değişikliklerle sonuçlanan yönlendirici tepkilerin bileşimidir (Damasio, 1999: 145).

Duygu kavramı; duyduğumuz, duyumsadığımız her şey, özellikle de tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın, aşk, sevgi gibi genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel adı olarak da tanımlanmaktadır (Cevizci, 2000: 290).

Konrad ve Hendl (2003: 20-21) duyguların dört ana bileşeni olduğunu ve bunların; öznel bileşen, bilgiye dayalı bileşen, psikolojik bileşen ve değişken dışa vurumcu bileşen olduğunu ifade etmektedir. Öznel bileşen; bireyin duygu olarak tanımladığı ve ifade ettiği durumdur. Bilgiye dayalı bileşen; algılama, değerlendirme ve duygusal durumlarla davranış biçiminin kontrol mekanizmasının arayışıdır. Psikolojik bileşen; duyguyla bağlantısı olan bedensel tepkilerle ilişkilidir. Son olarak

değişken dışı vurumcu bileşen ise; bireyin motor davranışlarını (kaçma, saldırma, mimik, yüz kızarması vb) kapsamaktadır.

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 kuramcıların bazıları, aşağıda açıklanan temel duygu kümelerinin var olduğunu öne sürmektedir (Goleman, 2005: 359):

- Öfke: Hiddet, hakaret, içerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de 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.”

Tabi ki bu liste duyguların sınıflandırılması ile ilgili her sorunu çözmemektedir. Örneğin, kıskançlık gibi öfkenin bir çeşitlemesi olan üzüntü ve korkuyla da harmanlanmış karışımların, umut ve iman, cesaret ve bağışlayıcılık, kesinlik ve temkin gibi erdemlerin, kendini beğenmişlik, tembellik, uyuşukluk ya da can sıkıntısı gibi bazı kusurların nasıl sınıflandırılması gerektiği hakkındaki bilimsel tartışma devam etmektedir (Goleman, 2005: 359-360).

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, 1995: 107-108).

Duygularımız geçmişimizi, deneyimlerimizin tümünü bedenimizden ve aklımızdan daha fazla içerir (Cooper ve Sawaf, 2003). Bu yönüyle duygular, öğrenme ve karar alma sürecinde yardımcıdırlar. Hatalı bir karar sonucu hissettiğimiz kötü duygular aynı hatayı tekrarlamamayı sağlarken doğru kararlar neticesindeki hoş duygular bu deneyimin pekişmesini sağlar.

Buna bağlı olarak duyguların, düşünce ve eylemin güçlü birer örgütleyicisi oldukları söylenebilir. Onlar, çelişkili görünmekle birlikte, muhakeme yapmak ve makul olabilmek için de şarttır. Dahası, duygular belirsiz bir geleceği öngörmeye ve eylemleri buna göre planlamada yardımcı olan merak ve sezgileri uyandırır. Duygular tanınıp yapıcı bir biçimde yönlendirildikleri zaman zihinsel performansı artırırılar (Cooper ve Sawaf, 2003).

1.1.3. Zekâ ve Duygu Arasındaki İlişki

Duygu ve zekâ ilişkisi antik çağlardan itibaren insanların ilgilendiği bir kavram olmuştur. Antik felsefede Stoacılar; bilge kişinin hiçbir duygu ya da hissin etkisinde kalmayan kişi olduğunu savunmuşlardır (Mayer, Salovey, Caruso, 2004: 198).

Aydınlanma sonrası akademik düşünürlerce, duygular ilgisiz veya zararlı bulunmuşlardır. Bu nedenle batı kültürlerinde duygulanım tarih boyunca korkutucu bir öge olarak düşünülmüştür. Bu durum duyguların çoğu zaman aklın ve rasyonelliğin karşıtı olarak düşünülmesi ile sonlanmıştır (Yılmaz, 2007: 6)

İnsanlar binlerce yıl boyunca hep ‘akıl’la uğraştılar. Aklın üstünlüğünü sağlamak çok önemli oldu. Bu arada ‘duygular’ fazla önemsenmedi. Duygular insanın zayıf yanı sayıldı. Akıl erkeklere, duygu kadınlara yakıştırıldı. ‘Duygulu olmak’ şairlere, sanatçılara, annelere uygundu ama komutanlara, liderlere, iradeleri güçlü olması gerekenlere göre değildi (Atabek, 2000: 11).

Daha sonraları ise çağdaş psikoloji araştırmaları aklın duygudan arınmış sezgisiz olarak tek başına hiçbir şey ifade edemeyeceği düşüncesini ortaya atıp savunmuşlardır (Acar, 2002: 56).

Benzer şekilde denebilir ki duygularımız beynimiz ile kalbimizin konuşması; kalbimiz ve beynimiz arasındaki köprüdür. Duygularımız içimizde oluşan ve bizlere ihtiyaçlarımızı söyleyen seslerdir (Yavuz, 2004: 18).

Üstelik beynin bütünlük içinde çalışan fiziksel bir yapı olduğu kabul edildiğinde duyguların ve zekânın bir bütün içinde yer aldıkları fikri gündeme gelir (İşmen, 2001: 116).

İnsanlar yaşamla ilgili kararlarını alırken duygularını –daha tanıdık bir enformasyonu kullanır gibi- kullanırlar. Duygular bize değer hakkında enformasyon sağlar. Duygu çevremizdeki bir şeyin olumlu ya da olumsuz olduğunu değerlendirmemizde yardım eden bir çeşit stenografik işarettir (Davis, 2004: 5). Böylelikle duygular içsel rehberler olarak insanları yönlendirmiş olurlar. Bu yaklaşım çerçevesinde bakıldığında duyguların, mantığın işleyişi ve genel zekâ üzerindeki olumlu katkısı anlaşılabilir.

Goleman'a göre insan doğasını duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmak, üzücü bir dar görüşlülüktür. Goleman herkesin kendi deneyimleriyle de sabit olmak üzere, kararlarını ve hareketlerini şekillendirirken hislerinin çoğu zaman düşüncelerine baskın çıktığını öne sürmektedir. İnsanların salt zekâyâ, yani IQ'nun ölçtüğü şeye verdiği değer ve önemde çok aşırıya gittiğini iddia etmektedir. Goleman duygular insanlara hâkim olduğu sürece, zekânın – iyi ya da kötü – hiçbir yere varamayacağını söylemektedir (Goleman, 2005: 18).

Psikologların ve sosyologların günümüzde yapmaya çalıştıkları şey duygunun yerine akli koymaya değil, ikisi arasındaki akıllı dengeyi bulmaya çalışmaktır. Goleman (2005: 46), eski paradigmanın duyguların çekiminden bağımsız bir akıl idealini içerdiğini, yeni paradigmanın ise bizi zihinle kalbin uyumunu sağlamaya zorladığını belirtiyor ve ayrıca, yaşamımızda zihinle kalbin uyumunu sağlamak için öncelikle, duyguları zekice kullanmanın ne demek olduğunu daha iyi anlamamız gerektiğini vurguluyor.

1.2.Duygusal Zekâ

1.2.1.Duygusal Zekâ Kavramının Ortaya Çıkışı

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 (Öner, 1996, Akt. Acar, 2002: 54).

Son yıllarda sayıları gittikçe artan bir grup psikolog da benzer sonuçlara varmışlardır. Eski IQ tanımının kısıtlı dil ve matematik becerileri alanında kaldığını ve IQ testlerinde başarılı olmanın en dolaysız biçimde kişinin ancak bir öğrenci ya da öğretim üyesi olarak başarısını gösterdiğini, ancak hayat yolları akademik dünyadan ayrıldıkça tahmin yeteneğinin de zayıfladığını kabul etmişlerdir (Goleman, 2005: 60).

Bütün bunlarla birlikte Howard Gardner 1980'lerin başlarında IQ yaklaşımını sorgulamaya başladı. "Frames of Mind" adlı kitabında yaşamdaki başarı açısından hayati derecede önem taşıyan yalnızca tek bir zekâ türü olmadığını, ancak zekâ türlerinin daha geniş bir yelpazede ele alınabileceğini öne sürüyordu. Bu alandaki öncü isimlerden bir diğeri de Robert Sternberg'dir. Sternberg, yüksek IQ'nun akademik başarı getirebileceğine fakat hayatın diğer alanlarında hedefe yönelik eylemlere yol açmayacağına inanmaktadır. Kendi standartları veya başkalarının standartları doğrultusunda başarıyı yakalamış insanlar sadece okullarda değer verilen hareketsiz zekâyâ güvenmekten çok birçok alanda beceri sahibi olmuş, bu becerileri geliştirmiş ve uygulamış kişilerdir (Moller,1999: akt. Beceren, 2004, www.duygusalzekâ.com, 06.07.2008).

Zekânın tek göstergesinin IQ olamayacağı fikrinin kabul görmesi, zekânın tek bir türden oluşmadığının anlaşılması ayrıca daha önceki bölümlerde anlattığımız Gardner'in çoklu zekâ kuramının duygusal zekâ kavramının oluşumuna zemin hazırladığı söylenebilir.

1.2.2. Duygusal Zekânın Tanımı

Duygusal zekâ konusundaki çalışmalar, parlak zekâlı insanların gerek iş gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarının ortaya konmasıyla başlamıştır (Cooper ve Sawaf, 2003).

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 (Beceren, 2004, www.duygusalzekâ.com, 06.07.2008).

1980'lerin başında, İsraili Psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekâyı " "çevresel baskı ve taleplerle etkin bir şekilde başa çıkma becerisini etkileyen bilişsel

olmayan kapasiteler, yeterlilikler ve beceriler düzeni” olarak tanımlamıştır (Mayer, Salovey, Caruso, 2000, Akt. İşmen, 2001: 115).

Duygusal zekâ kavramı alan yazına ilk kez New Hampshire Üniversitesi’nden John Mayer ve Yale Üniversitesi’nden Peter Salovey ile girmiştir. Mayer ve Salovey 1990 yılında duygusal zekâyı; “kendi ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneğini kapsayan sosyal zekânın bir boyutu” olarak tanımlamışlardır (Mayer & Salovey, 1997: 10).

Daniel Goleman 1995 yılında yayınlanan ve duygusal zekâ kavramının tanınmasına büyük ölçüde katkı sağlayan “Duygusal Zekâ Neden IQ’ den Daha Önemlidir” adlı kitabında, duygusal zekâyı; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme yetenekleri olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2005: 50-51).

Robert Cooper ve Ayman Sawaf, duygusal zekâyı “duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği” olarak tanımlamışlardır (Cooper & Sawaf, 2003).

Dr. Erdal Atabek ise duygusal zekâ tanımında farkındalık, irade geliştirme, oto kontrol, dürtü kontrolü, empatik dinleme, empatik yaklaşım (başkasının ne düşündüğünü, ne hissettiğini anlama), sorun çözme, grup çalışması yapabilme, sevgiyi, saygıyı bilme, yanlışı kabul etme kavramlarına yer vermiştir (Atabek, 2000: 21).

En basit ifadeyle duyguların akıllıca kullanılması olarak tanımlayabileceğimiz duygusal zekâ, daha kapsamlı olarak duyguları kontrol edebilme, sağlıklı ve uyumlu sosyal ilişkiler kurabilme ve mutlu yaşam sürebilme için kazanılması gereken bütün yetenekleri ihtiva eder. Ayrıca bireyin daha verimli ve etkin bir hayat yaşayabilmesi için kendi değerini ve gücünü tanımasıdır. Duygusal zekâ, kendini ve başkalarını motive edebilmek için, serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin bir kompozisyonu olarak da nitelendirilebilir (Konrad ve Hendl, 2003: 13).

1.2.3. Duygusal Zekâ Becerileri

Salovey (1990) duygusal zekâ becerilerini; öz bilinç, duyguları idare edebilmek, kendini harekete geçirmek, başkalarının duygularını anlamak ve ilişkileri

yürütemek olmak üzere beş başlık altında toplamıştır (Salovey, 1990, Akt. Goleman, 2005: 61-62):

1. Öz Bilinç: Kendini tanıma –bir duyguyu oluşurken fark edebilme-duygusal zekânın temelidir. Duyguların her an farkında olma yeteneği psikolojik sezgi ve kendini anlamak bakımından şarttır. Gerçek duygularımızı fark edememek bizi onların insafına bırakır. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler; kiminle evleneceğinden hangi işe gireceğine kadar kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden çok daha emindirler.
2. Duyguları İdare Edebilmek: Duyguları uygun biçimde idare yeteneği, öz bilinç temeli üstünde gelişir. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneği gibi yetenekleri zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedir.
3. Kendini Harekete Geçirmek: Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hâkim olabilme ve yaratıcılık için geçerlidir. Duygusal özdenetim - doyumunu erteleyebilme ve fevri davranışları zapt edebilme- her başarının altında yatan özelliktir. Tıkanıp kalmamak (akış haline girebilmek) her tür yüksek performansı mümkün kılar. Bu beceriye sahip kişiler, yaptıkları her işte daha üretken ve etkili olabilmektedir.
4. Başkalarının Duygularını Anlamak: Duygusal öz bilinç temeli üzerinde gelişen diğer bir yetenek olan empati, insanlarla ilişkide temel beceridir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu da onları insan bakımıyla ilgili mesleklerde, öğretmenlik, satıcılık ve idarecilikte başarılı kılar.
5. İlişkileri Yürütemek: İlişki sanatı, büyük ölçüde başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Bu beceri popüler olmanın, liderliğin, kişiler arası etkililiğin altında yatan unsurlardır. Bu becerisini çok geliştirmiş kişiler, insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler.

Cooper ve Sawaf (2003)'a göre duygusal zekâ becerilerini geliştirmek için dört köşe taşı bulunmaktadır. Bunlar:

1. Duyguları Öğrenmek: Duygusal dürüstlük, enerji, farkında olma, geri bildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişki aracılığıyla bir kişisel etkinlik ve güven mekânı inşa eden duyguları öğrenmek.
2. Duygusal Zindelik: İçtenlik, inanırlılık ve esnekliği inşa ederek güven çemberini genişletir, çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğini artırır.
3. Duygusal Derinlik: Yaşamı ve işi potansiyel ve amaçla uyumlu hale getirir ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla desteklemek için yollar önerir.
4. Duygusal Simya: Sorun ve baskılarla birlikte yaşama, fırsatları yakalama, önceden görülmemiş olan çözüm yöntemlerini ortaya çıkarma, yetenekleri kullanmak suretiyle gelecek için rekabet etme gücünü artırır, yaratıcı güdüleri geliştirir.

Yine 1990'da Peter Salovey ve John Mayer başarı için önemli görülen duygusal zekânın niteliklerini

- Empati
- Duyguları ifade etme ve anlama
- Mizacını kontrol etme
- Bağımsızlık
- Uyum sağlayabilme
- Beğenilme
- Kişilerarası sorunları çözme
- Sebat
- Sevecenlik
- Nezaket
- Saygı

olarak belirlemişlerdir (Salovey ve Mayer, 1990, Akt. Shapiro, 2004: 16-17).

Bu çalışmanın alan araştırmasında duygusal zekâ becerileri, kendi duygularını anlama, karşısındakinin duygularını anlama ve duyguları yönetme olmak üzere üç alt boyutta ele alınacaktır.

1. Kendi Duygularını Anlama:

Kendi duygularını anlama başka bir deyişle duygusal farkındalık, diğer duygusal zekâ bileşenlerinin temel taşıdır. Kendini anlama ve değiştirme yolundaki ilk basamaktır. Farkında olunmayan bir şeyin değiştirilemeyeceği ve onunla başa çıkılamayacağı aşikârdır. Kişi ne yaptığını, niçin yaptığını ve bunun karşısındakileri nasıl etkilediğini fark edemezse değişemez. Bakış açısı yanlış bir şey olmadığını söylüyorsa değişmek için de nedeniniz yoktur. Bu sebeple kendi duygularını anlama anahtar kavramdır. Bu beceriyi kazanan kişi duygusal zekânın diğer alanlarında da kolaylıkla ilerler. Duygularının farkında olan kişi tedirgin, sinirli, rahatsız edici duygular yaşadığında bu duyguların davranışlarını nasıl değiştirdiğini ve başkalarının bu davranışlardan nasıl etkilediğini bilir. Dolayısıyla ne hissettiğini ve nasıl davrandığını bilmek rahatsız edici davranışları kontrol etmeyi sağlayan bir mekanizma sağlar (Stein&Book, 2003: 75-76).

2.Karşısındakinin Duygularını Anlama: Karşısındakinin duygularını anlama, başkalarını geliştirmenin en iyi yolu olmakla birlikte, onların duygularını ve bakış açılarını hissetmek ve gelişmeleri için nelere gereksinim duyduklarını anlamaktır (Ural, 2001:211).

İnsanlar nadiren duygularını kelimelere döker; çoğu kez başka ipuçları verirler. Başkasının ne hissettiğini sezebilmenin anahtarı, ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi ve benzeri türden sözsüz ifadeleri okuyabilmektir. İnsanların sözsüz mesajları okuyabilme yeteneği üzerinde yapılmış belki de en kapsamlı araştırma, Harvardlı Psikolog Robert Rosenthal ve öğrencilerinininkidir. Rosenthal ve öğrencileri (1997) PONS (Profile of Nonverbal Sensitivity /Sözel Olmayan Duyarlılık Profili) adlı bir empati testi geliştirmiştir. On sekiz ülkede uygulanan bu testte, sözsüz işaretlerden duyguları okuyabilme üstünlüğüne sahip olanların; duygusal bakımdan daha dengeli; daha popüler, daha dışa dönük ve de –beklenileceği gibi- daha duyarlı oldukları görülmüştür (Rosenthal vd, 1977, Akt. Goleman, 2005: 127).

3.Duyguları Yönetme: Duygularını yönetme, bireyin kendini kontrol ederek zarar verici duygularını ve güdülerini denetim altında tutabilmesidir. Başkalarının güvenini kazanmak, sürdürmek ve performansının sorumluluğunu üstlenmek olarak tanımlanan dürüstlük standartlarını korumayı gerektirir (Ural, 2001:211).

Duyguları yönetme becerisine sahip olan insanlar doğal liderlerdir, dile getirilmeyen ortak fikirleri ifade edebilen ve bunu bir topluluğu hedeflerine doğru yönlentecek bir şekilde açıklayabilen insanlardır. Diğerlerinin birlikte olmaktan hoşlandıkları kişilerdir, çünkü duygusal olarak besleyicilerdir; insanları iyi bir ruh

haline sokarlar. Bu insanlar kendi duygu ifadelerini izlemekte becerikli, diğerlerinin tepki gösterme şekillerine hassas bir uyum gösteren ve böylece istenen sonuçları elde etmek için sosyal performanslarında sürekli ince ayar yapan kişilerdir (Balcı, 2001: 30).

1.2.4. Duygusal Zekânın Kişiy Kazandırabilecekleri

Son yıllarda yapılan araştırmalara göre, IQ'nun hayattaki başarıya katkısı %10'dan fazla değildir. Duygusal ve sosyal kapasitesi yüksek kişiler yani, duygularını iyi bilen, onları kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayan ve bunları ustalıkla idare edebilenler hayatlarının gerek özel gerekse mesleki alanlarında daha avantajlı bir konuma geçerler. Duygusal ve sosyal becerileri gelişmiş insanlar hayatta daha mutlu ve üretken olmaktadır. Duygularını kontrol edemeyen kişiler ise, net düşünebilme ve işlerine konsantre olabilme yeteneklerini engelleyen içsel bir mücadeleye girmektedirler (Becerren, 2004, www.duygusalzekâ.com, 06.07.2008).

Duygusal zekâ problem çözmede duygusal bilgiyi kullanma yeteneğidir. Duygusal bilgiyi yani duygulardaki sallantıları kullanmak insan hayatındaki kalıp çözümlerden insanı kurtarabilir ve problem çözmede kapsamlı alternatifleri görmeye yardım edebilir. Kuvvetli olarak duygularının farkında olma daha öncelikli, önemli bir probleme gösterilen bir özeni, yeniden değerlendirmek için insanlara yardım eder. Duygusal durumlar herhangi bir güçlkle karşılaşıldığında bile ısrarla kişiyi harekete geçirebilir (Balcı, 2001: 22).

Birçok bulgu gösteriyor ki, duygusal yetenek sahibi –kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen- kişiler, hayatın her alanında avantajlıdır. İyi gelişmiş duygusal becerilere sahip kişiler yaşamlarını daha doyumlu ve etkili bir şekilde sürdürerek, kendi verimliliklerini besleyecek zihinsel alışkanlıkları edinebilir; duygusal hayatını bir şekilde kontrol altına alamayan kişiler ise kendi içlerinde, işe odaklanıp açıkça düşünmelerini sağlayacak yetenekleri baltalayan savaşlar verir (Goleman, 2005: 53).

Bir kişi çok zeki, iyi bir eğitim almış, işinde deneyimli ve işini seven biri olduğu hâlde duygusal zekâ becerilerini kullanmadığında başarısız olabilmektedir. İnsan ilişkilerinde ve iş yaşamında duygusal zekânın göstergelerinden bazıları şunlardır (Balcı, 2001: 18):

- Kendi beden dilini kontrol edebilmek ve başkalarının beden diline duyarlı olmak
- Empati göstermek

- Uzlaşmaya dayalı sinerjik ilişkiler kurmak
- İnsanlarla olumlu ilişkiler içinde olmak
- Başkalarını da düşünmek
- Yüksek duygusal enerji
- İyimserlik
- Çalışmaya adanmış olmak
- Değişime istek duymak
- Kendini yönlendirebilmek
- Olumsuz duygularla başa çıkabilmek
- Stresle başa çıkabilmek
- Kararlılık

O halde duygusal zekâ, insanın duygularına ne kadar hükmedebildiğini ve onları nasıl daha verimli kullanabileceğini açıklayan değişken bir faktördür. Duygusal güçleri gerektiği gibi kullanmasını bilen, bir başka ifadeyle EQ'su yüksek insanlar, özel ve meslekî yaşamlarını kendileri için kolaylaştırmaktadırlar çünkü kendisinin ve çevresindekilerin hislerinin farkında olmak, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların üstesinden daha rahat gelebilme potansiyelini artırmaktadır (Konrad ve Hendl, 2003: 15).

Zekânın başka bir türü olan duygusal zekâ, kim olduğunu bilmek, kendi duygularını tanımak ve onları sağlıklı sonuçlar alabilmek için kullanmasını bilmek gibi bileşenleri içerir (Konrad ve Hendl, 2003: 11). Ayrıca duygusal zekâ önemli sorunları çözmek ya da önemli bir karar vermek gerektiğinde IQ'nun yardımına koşar ve hem kararların daha çabuk alınmasını hem de daha kaliteli ve isabetli olmasını sağlar (Cooper&Sawaf, 2003). Bu yönüyle duygusal zekâ IQ'nun rakibi değil onun yardımcısı ve güçlendiricisidir.

Cooper ve Sawaf (2003) duygusal zekânın kendimizin ve başkalarının duygularını öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağladığını belirtmişlerdir.

Ayrıca duygusal zekâ, diğer bireylerin tepkilerini düzenleme yeteneğine sahip olduğundan, duygusal zekâsı yüksek olan bireylerde çevrelerinde istedik etkiler yaratmada başarılı olabilmektedirler. Bu bireyler duygusal uyumsuzlukla karşılaştıklarında, doğal eğilimlerini bastırarak uyuma karşı gelmektedirler. Genel

olarak zekâ uyum sağlama yeteneği olarak ifade edildiğine göre; duygusal zekânın genel zekâ içinde ne denli önemli bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır (Abraham, 2002: 92).

1.2.5. Duygusal Zekânın Eğitim Yönetimindeki Yeri

Duygusal zekânın ortaya çıkış nedeni mantığın etkisinin azalması değil, insan kalbinin çalışmasıdır. Yirminci yüzyılın iş dünyasında zekânın itici gücü IQ olmuştur. Ancak yirmi birinci yüzyılda bunun yerini duygusal zekâ (EQ) ile pratik ve yaratıcı zekânın diğer biçimleri almıştır. Kuşkusuz, hala duyguları tümenden reddeden ya da onları ne pahasına olursa olsun sakınılması gereken mayın tarlaları olarak gören yöneticiler vardır. Bu insanların pek çoğu, önem verdikleri tek şeyin soğuk, duygusuz rakamlar ve bilançolar olan, küresel pazardaki değişimin ve çalkantıların içindeki kuruluşları yönlendirmek için gereken farklı ve yaratıcı düşünceleri üretecek kalp adlı motorla ilişkileri en az olan yöneticilerdir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Aralarında British Airways, Credit Suisse gibi şirketlerin bulunduğu 188 şirket üzerinde yapılan bir çalışma, liderlerdeki duygusal zekânın ne kadar önemli olduğunu ispatlamaktadır. Yöneticilerin kişisel becerilerinin şirketlerin başarısı üzerindeki etkilerini ölçen bu araştırmanın sonuçlarına göre, liderlerin kişisel becerileri üç grupta toplanabilir: Teknik (muhasabe ve planlama gibi) beceriler, kavramaya yönelik (analitik düşünme gibi) beceriler ve duygusal zekâyı yansıtan beceriler. Sonuç olarak araştırma, teknik ve kavramaya yönelik becerilerin şirketler için her zaman önemli olduğunu, ancak duygusal zekâyı dayanan becerilerin her seviyedeki yöneticilikler için diğer becerilerden daha fazla önem taşıdığını ortaya koymaktadır (www. nektarin.com, 25.08.2008)

Modern yönetim anlayışları liderlerin gruplarında, güvenilirlik, eyleme geçme, girişkenlik, kendine güven, sevgi, birleştiricilik, yaratıcılık, güzel konuşma, inandırıcılık, tanınma, uyarlanabilme, ısrarlılık, duygusal denge, yargılama, iletişim becerileri, ileri görüşlülük gibi duygusal zekâ becerileri yönünden üstün olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Kaya, 1996: 141). Yöneticiler için duygusal zekânın gerekli olduğu düşüncesi yönetim bilimini etkilemiş ve duygusal zekâ, yöneticiler için aranılan özellikler arasına girmiştir. Dolayısıyla duygusal zekâ, insan ilişkilerinin en yoğun olarak yaşandığı eğitim kurumu yöneticileri için olmazsa olmaz özelliklerdendir.

Bunun en önemli sebeplerinden biri de yöneticilikte önemli olanın davranışları sergileme biçimi olmasıdır. Duygularını kontrol edemeyen ve

duygularını yönetemeyen yöneticinin doğru işler yapması zordur. Doğru becerileri sergileyici yöneticilik yapmanın temeli, kendisini ve ilişkilerini nasıl yöneteceğini belirleyen duygusal zekâdadır (Gürsel vd., 2004).

Okul yöneticisi, bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için çalışmalarını koordine eden, denetleyen, çalışanları örgütleyerek emirler veren kişidir (Gürsel, 2004:8). Okul yöneticisi, belli yeterliklere sahip olmalı; görev, yetki ve sorumluluklarını bilmelidir. Bunun yanı sıra eğitim sisteminde, öğretim yöntemlerinde ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler, okul yöneticisinin vizyoner bir lider olarak stratejik kararlar vermesini gerektirmektedir. Vizyoner liderlik, düşünceye ve duyguya dayalı bireysel vizyonun paylaşılan vizyona dönüştürülmesini gerektirmektedir. Bu liderlik biçimi, eğitimsel liderin duygu ve düşünce yüklü bir liderlik davranışı göstermesini zorunlu kılmaktadır (Çelik, 2003: 176-191). Yani liderin rolü sadece vizyonu oluşturmak ve açıklamak değil, oluşturulmuş vizyonun diğer çalışanlarla paylaşılmasını ve benimsenmesini sağlamak, vizyonu gerçekleştirmek için onları istekli hale getirmek ve etkin iletişim kurabilmekle ilgili yetenek ve becerilere sahip olabilmektir (Snyder&Graves, 1994, Akt. Acar, 2001: 92-93). Bu süreçte de duygusal zekâ yetenekleri önem kazanmaktadır.

Okulların amaçlarının ortak olması onları yapısal anlamda benzer kılmaktadır. Okulları birbirinden ayıran özellikler ise okul yöneticisinden kaynaklanmaktadır. Okul müdürü dışında okuldaki tüm öğelerin değişmezliği sağlandığında, okuldaki birçok durumun okul müdürüne bağlı olarak değiştiği gözlenebilir (Açıkalın, 1995:7).

Okul yöneticisinin, okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de kendini iyi yetiştirmiş olması gerekir.

Eğitimi iyileştirmeye okullardan başlamanın gerekliliği düşünüldüğünde çağdaş okul yöneticilerinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği sorusu akla gelmektedir. Çağdaş okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, bedenlen olduğu kadar ruhen de sağlıklı yöneticidir (Açıkalın, 1995: 6).

Ayrıca yöneticilerin iş ve iş dışı yaşam arasında kesintisiz bir duygu ve düşünce etkileşiminin, akışının hatta karışımının olduğunu bilmeleri gerekir (Açıkalın, 2002: 15). İnsan, yapısı gereği, işteki yaşantısını eve, evdeki yaşantısını

işe taşır. Bu anlamda yöneticiler insanı biyolojik, psikolojik ve toplumsal bütünlüğü ele alıp yorumlamalıdır. Bu yolla da çalışanların aklına, duygularına, manevi değerlerine hitap ederek örgütteki yönetim dengesini kurabilirler.

İyi bir yönetici insana karşı daha duyarlı olmalı, onu anlamalıdır. Gerekirse kendini onun yerine koyması kaçınılmazdır. Çalıştırdığı elemanın yaşam koşullarını, varsa ailevi problemlerini, hatta nasıl işe gidip geldiğini, gün içinde ne tür sorunlarla uğraştığını bilmeyen bir yönetici başarılı olamaz.

Bu bağlamda okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. MEB de okul yöneticilerinin görev tanımını yaparken duygusal zekâ becerilerinin kullanılmasını gerektiren ifadelere yer vermiştir. Bu görevlerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- Okulu için vizyon ve misyon geliştirir.
- Birim çalışanları arasında iş birliğine ve güvene dayalı bir anlayış oluşturur.
- Bilgi akışı ve katılımcılıkla iş doyumunu sağlar.
- Karar verme, yetki ve sorumluluk almayı özendirir.
- Açık ve objektif bir değerlendirme yaparak, personelin eksiklerini görmesini ve kendisini yetiştirmesini sağlar.
- Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetimin bir disiplin içerisinde yürütülmesini sağlar.
- Okulda ahenkli çalışma düzenini kurar.
- Ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlar.
- Personele güven verici, demokratik kurallar içerisinde sevgi ve saygı esasları doğrultusunda örnek davranış ve tutum ile etkili bir kişilik sergiler. Personel arasında işbirliğinin tesisini, uyumunu sağlar ve yol gösterici bir rol oynar.
- Personelin görev ve sorumluluklarını verimli ve kaliteli olarak yerine getirmelerini sağlayıcı tedbirler alır.
- Görevini başarı ile yürütenleri ödüllendirerek motive eder.
- Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun sebeplerini araştırır, personelin yeteneklerini göz önünde bulundurarak istihdam eder, onlara rehberlik eder, işbaşında yetişmelerini sağlar, daha üst kademeye hazırlanmalarına yardımcı olur (www.meb.gov.tr, www.personel.meb.gov.tr, 12.02.2008).

Görüldüğü gibi okul yöneticisinin görevini resmi olarak da başarıyla yerine getirmiş sayılması duygusal zekâsını ne derece kullandığıyla ilişkilidir.

Bütün bu bilgilerin ışığında denebilir ki başarılı bir okul yöneticisi öncelikle kendi duygularının onları oluşturan faktörlerle birlikte farkında olmalı, birlikte çalıştığı kişilerin hissettikleriyle de uyum içinde bulunmalıdır. Ayrıca duygularını hem sözel hem fiziksel olarak ifadede sıkıntı yaşamadığı gibi bu yetenekleriyle birlikte çalıştığı insanlara esin kaynağı olmalı, yani iyi bir duygu yöneticisi görevi görmelidir. Çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmeli, farklılığa değer verilen, ona bir tehdit ya da sürtüşme kaynağı olarak bakılmayan bir ortam yaratabilmelidir. Kısaca duygusal zekâ becerilerini etkin şekilde kullanabilmelidir. Ancak bu durumda çalışanların yönetimden memnuniyetleri artacak, moralleri yükselecek ve kuruma olan bağlılıkları artacaktır. Dolayısıyla yaşanması muhtemel çatışmalar olumlu ve yapıcı bir güce dönüştürülerek eğitim kurumunun yararına sonuçlandırılabilir.

1.3.Çatışma

1.3.1. Çatışma Kavramı

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: 24).

Çatışma, genel olarak ortaya çıkış sebeplerinin farklılığı ve oluşumu veya işleyişi açısından değişik türlerinin olması nedeniyle de zor tanımlanan kavramlardandır (Erdoğan, 1996: 145).

İngilizcede ‘conflict’ olarak kullanılan bu kavrama Türkçede tam karşılık bulunamamasına rağmen çatışmaya, çelişki, sürtüşme, anlaşmazlık, uyuşmazlık, tartışma gibi anlamlar verildiği görülmektedir.

Günlük konuşma dilinde güçlü olumsuz çağrışımlara sahip olmasına rağmen başarılı bir şekilde yönetildiğinde olumlu sonuçlar doğurabilen çatışmanın farklı tanımlarına bir göz atalım:

Çatışmanın sözlükteki eş anlamları ‘uyuşmazlık, zıtlasma, çelişme ve savaş’tır (TDK, 1988).

Eğitim Terimleri Sözlüğünde (Oğuzkan,1981) çatışma “Aynı anda çıkan birbirine karşıt ya da eşit derecede çekici dilek ve isteklerin bireyde yarattığı ruhsal

durum ile birbiriyle uyuşmayan dilek, istek ya da ereklerin yarışmasından ortaya çıkan üzücü ya da kıvanç vermekten uzak bilinç durumu” şeklinde tanımlanmaktadır.

“Karip (2003: 1) çatışmayı çıkar, güç ve statü çekişmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca çatışmanın başka bir deyişle uyuşmazlık ve tutarsızlıkların, tarafların kıt bir kaynağı paylaşımından, ortak bir eylem veya etkinlikte farklı şeyler yapmak istemelerinden, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Ayrıca 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: 2).

Baltaş’a (2003: 34) göre çatışma, farklı geçmişlerden gelen, farklı birikimlere sahip ve farklı yaşamlar süren bireylerin farklı hedefleri ve beklentileri olması ve olayları farklı algılamasından kaynaklanır.

Çatışmanın bir başka tanımında “Standart karar verme mekanizmalarında bir bozulma ve bu bozulmanın sonucu olarak bireyin eylem seçeneğini seçmede güçlüğü uğraması” ifadeleri kullanılmıştır (Özkalp ve Kırel, 2001: 386).

Erdoğan (1996: 145-146) ise çatışmanın temelinde bireyin çatıştığı kişiyi, grubu, düşünceyi veya olayı benimsememesi, hoşlanmaması veya bu tür olguların bir kısmı ile çekişmesinin yattığını ifade etmektedir.

Çatışmayı bireysel ve örgütsel boyutlar olmak üzere iki açıdan ele alan Eren’e (2004: 553) göre bireysel çatışma insanın gerek fizyolojik ve gerekse de sosyo-psikolojik ihtiyaçlarının tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleridir. Örgütsel çatışma ise örgütteki bireyler ve grupların bir arada çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal etkinliklerin durmasına ya da karışmasına neden olan olaylardır.

Örgütsel çatışma tanımlarına bakmaya devam edeceğiz olursak Kolasa (1979: 567) çatışmayı “örgütlerde birbiriyle karşıtlık içinde olan bireylerin gösterdiği davranışlar” olarak nitelemektedir.

Açıkalın (1995: 108) ise çatışmayı genel olarak örgüt içinde üyelerin amaçlarının çakışmaması olarak ele almıştır.

Örgütsel çatışma aşamalarından hareket ederek bir tanım yapmış olan Pondy (1977: 298) çatışma kavramının

- 1-Anlaşmazlığa yol açan koşullar (Kaynakların kıt olması, görüş ayrılıkları),
- 2-Bireyin bilişsel durumu (Anlaşmazlığın algılanması),
- 3-Bireyin duyuşsal durumu (Zorlanma, gerilim, düşmanlık, kaygı),
- 4-Edilgen bir direnmeden açık bir saldırıya kadar değişen çatışma davranışı, gibi en az dört ayrı anlamı ifade ettiğini ileri sürmüştür.

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak söylenebilir ki çatışma birey ya da gruplar arasında çıkabilen en yalın ifadeyle anlaşmazlıktır. Bireyler veya gruplar arasında farklı zaman dilimleri içerisinde değişkenlik gösteren ya da birbiriyle çelişen amaçların ortaya çıkması bireyleri bu amaçlardan birini seçmeleri konusunda çatışmaya sürükleyebilir. Çatışmalar örgüt amaçları doğrutusunda yönetilmediği takdirde bireye ve örgüte zarar veren dinamik bir etkileşim sürecidir.

Modern yönetim anlayışına göre çatışmalar kaçınılmazdır. Üstelik bazı görüşlere göre esasında örgütün etkinliği için belirli bir düzeyde çatışmanın olması da zorunludur. Çoğu kez yöneticinin kendisi de çatışmanın tarafı olabilir. Hangi durumda olursa olsun, yönetici çatışma olayını anlamak ve örgüt amaçları doğrutusunda kullanmak zorundadır. Aksi halde çatışmalar örgütü çalışamaz ve iş göremez hale getirecektir (Koçel, 2007: 506-518). Bu bakımdan yöneticiliğin bir bakıma çatışma yöneticiliği olduğu söylenebilir. O halde başarılı yönetici çatışmayı olumlu bir güce dönüştürebilen ve bundan faydalanmayı bilen yöneticidir.

1.3.2.Çatışma Kaynakları

Çatışma kaynakları alan yazında farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Eren (2004: 554-555)'e göre çatışmaların ana nedenleri örgüt içi bağımlılıklar, amaçlardaki farklılıklar ve algılamadaki farklılıklardır.

Kılıç (2001, 92-95) çatışma kaynaklarını; iş bölümü, fonksiyonel bağımlılık, sınırlı kaynaklar, statü farklılıkları, iletişim engelleri, örgüt büyüklüğü, örgütlerde farklılaşma, bireysel farklılıklar, bireysel özellikler, daha önce çözümlenmemiş çatışmalar ve rekabetçi ödüllendirme sistemleri olarak sınıflandırmıştır.

Bursalıoğlu (2002: 155-156) ise örgüt içi çatışmaların, makama önem verme, suç yükleme, kırtasiyecilik ve tutuculuk gibi nedenlere dayanacağını belirtmektedir.

Moore (1996) daha sistematik bir yaklaşımla çatışma kaynaklarını türlerine göre beş kategoride sınıflandırmıştır (Akt. Karip, 2003: 30). Çatışma kaynakları şematik olarak Tablo 1.2.'deki gibi verilmiştir.

Tablo 1.2. Çatışma Kaynakları

KAYNAĞIN BOYUTU	ÇATIŞMA KAYNAKLARI
İlişkiler	*Aşırı duygusallık *Yanlış algılama, önyargı ve kalıp-yargılar *İletişim bozukluğu/zayıflığı *Negatif davranışların sürekliliği
Veriler	*Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi *Verilerin farklı yorumlanması *Değerlendirme süreçlerinin farklılığı *Nelerin önemli /ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı
Çıkarlar	*Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten var olan rekabet *İşlemsel çıkar farklılıkları *Psikolojik çıkar farklılıkları
Yapısal Öğeler	*Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi *Kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler *Yetki ve güç dengesizlikleri *İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da coğrafi etkenler *Zaman Sınırlılıkları
Değerler	*Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları *Manevi değeri olan amaç ayrılıkları *Yasam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı

(Christopher 1996'dan akt; Karip, 2003:30, *Çatışma Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kindler çatışmanın nedenlerini dört grupta ifade etmektedir (Kindler,1997: 24):

1. Yanlış veya yetersiz bilgi.
2. Uygun olmayan ve birbirine zıt hedefler.
3. Etkili olmayan ve kabul edilmeyen yöntemler.
4. Karşıt ya da zıt duygular

Örgüt içerisinde meydana gelen çatışmaların kaynağının ve çatışmanın hangi düzeyde olduğunun bilinmesi, çatışmanın yönetilmesine ilişkin çözüm yollarının belirlenmesi için önemlidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde ortak olarak üzerinde durulan çatışma kaynakları aşağıdaki gibidir.

1.3.2.1. Amaç Farklılıkları

Örgütlerde başarı; ortak amaç için her birimin ve her kişinin çaba göstermesi ile mümkün olabilir. Ortak amaçlar ancak faaliyetlerin iyi bir şekilde koordinasyonu ile gerçekleşir. Ortak amaçların belirlenmesinde kişiler ve grupların yaklaşımları farklı olabilir (Özalp, 1989: 88).

Nitekim bireyler farklı amaçları nedeniyle olaylar karşısında farklı tutum ve davranış gösterebilirler. Çünkü arzu ve ihtiyaçlar kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Bazen, bireylerin amaç ve değerlerindeki uyumsuzluklar örgüt içinde çatışmaların çıkmasına ve bu çatışmaların önemli ölçüde artmasına neden olabilmektedir (Eren, 2004: 557).

1.3.2.2. Kişilik Farklılıkları

Kişilik; bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerinde görülen farklılıklar ve bu farklılıkların davranış ve düşünceye yansıyan ölçülebilir kısmı olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2007: 336).

Organizasyonlarda görev yapan personelin kişisel farklılıkları da önemli çatışma nedenlerinden biridir. Personelin, despotluk, saldırganlık, müsamahakârlık vb. gibi kişisel özellikleri çatışmanın ortaya çıkıp çıkmamasında önemli rol oynar (Ertürk, 2000: 229).

Ayrıca bireylerin değer yargıları da bireylerarası ve örgüt içi çatışmalara neden olabilir. Değer yargıları farklı olan birey örgüt içerisinde değişik davranış biçimleri sergiler. Kişilik farklılıkları nedeniyle bireylerin; işle ilgili düşünceleri, ödüller ve mevkilere bakış açıları da çatışma nedeni olabilir. Örneğin, bir üst eğer sıkı denetim modelini benimsemiş ve bunun daha iyi olduğu değer yargısına sahip ise bu başlı başına bir çatışma nedeni olabilir (Özalp, 1989: 83).

Bu arada kişilerin yaşları da çatışma üzerinde oldukça etkili olur. Yaşlı ve tecrübeli personelin çalıştığı oturmuş kurumlarda çatışma daha azdır (Ertürk, 2000: 229).

1.3.2.3. İletişim Noksanlıkları

İletişim; bir kaynağın bir veya birden fazla alıcıya anlayabilecekleri mesajı göndermesi işlemidir (Ertürk, 2001: 161).

Popüler görüşlere göre zayıf iletişim örgütlerde çatışmanın ilk kaynağıdır (Robbins, 2003: 400).

Hocker ve Willmot'a (1995: 22) göre, bireyler arası çatışmaların temel nedeni iletişimsizdir. İletişim ile çatışma arasındaki ilişkiyi dört madde şeklinde belirtmektedirler:

1. İletişim biçimi genellikle çatışma yaratır.
2. İletişim şekli çatışmayı yansıtır.
3. İletişim aracılığıyla çatışma yapıcı ya da yıkıcı bir boyut kazanır.
4. İletişim ve çatışma birbirinden ayrılmayacak kadar iç içedir.

Dökmen (1995: 79) de kişilerarası iletişim çatışmalarının nedenlerini dört başlık altında incelemiştir. Bunlar:

1. Kişinin kendisine bakış açısı,
2. Kişinin karşısındaki kişiye bakış açısı,
3. Kişinin kendisine gönderilen mesaja bakış açısı,
4. Kişinin iletişim becerisi/ iletişim stili,

şeklindedir.

Örgütlerde çatışmalara bakılacak olursa, örgütte kişiler ve birimler arasında bilgi ve haber akışı eksikliği ve aksaklığı var ise, bu durum da anlaşmazlıklara ve çatışmalara yol açar (Peker ve Aytürk, 2000:336).

İletişim engelleri nedeniyle amaçların bütün birimlere iyi anlatılmaması durumunda birimler arasında farklılaşmalar ve değişik değer yargıları oluşmaya başlar. Örgüt içindeki kişilerin ve birimlerin farklılaşması da çatışmalara neden olur (Ertürk, 2000: 227-228).

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: 511).

Örgütlerde dikey ve yatay boyutta iletişim eksiklikleri azaltılabilirse, çatışma yaratacak olaylar da azaltılabilir. İletişim kanallarının çatışmayı arttırabileceği bir gerçektir. Ayrıca bilginin örgüt içinde kanalize edilmesi iletilen bilgiyi değişikliğe uğratabilir (Özkalp ve Kırel, 2001: 393).

1.3.2.4. Statü Farklılıkları

Statü; bir kimsenin, bir kurum veya bir toplum içindeki durumudur (TDK, 1998).

Örgüt içinde yer alan bölümlerin sahip oldukları statü farklılıkları, örgüt içi çatışmaların önemli kaynaklarından birini oluşturur. Örneğin satışa yönelik bir politika izleyen işletmelerde pazarlama bölümü üretim bölümü ya da diğer bölümlerden daha fazla öneme sahiptir. Bu bölümlerin görünüşte statüleri eşit olmakla birlikte uygulamada statü farklılığı olduğundan diğer bölümlerle pazarlama bölümü arasında çatışma potansiyeli ortaya çıkar (Ertürk, 2000: 229).

1.3.2.5. İşbölümü

İşbölümü, örgütün temel niteliğinin bir gereğidir. Örgütler üstlendikleri görevleri başarabilmek için, onları rasyonel bir biçimde bölerek personel arasında

işbölümü oluştururlar. İşbölümü yapılarak gruplara ayrılmış personel genellikle kendi işini başka grubun işinden daha öncelikli ve önemli olarak algılamaya başlar (Ertürk, 2000: 224).

Örgütsel çatışmayı işbölümü açısından tartışan Thompson'a göre, örgütlerdeki işbölümü ve kaynaklarla ilişkili sorunları çözme doğrultusunda örgüt tarafından alınan özendirme ve katkıları dengeleme önlemleri, bireylerde çatışmaya neden olan görelî yoksunluk duygularının gelişmesine engel olamaz (Thompson, 1960, Akt. Aydın, 1998: 295).

Ayrıca işbölümü nedeniyle ortaya çıkan yoksunluk duygularının gelişimini hiyerarşi de önemli ölçüde etkiler. Hiyerarşinin üst basamağında görev alan kişiler daha fazla ücret aldıkları gibi, psikolojik olarak da daha fazla doyum sağlarlar. Bu tür ödüllendirme farklılıkları da organizasyonlarda çatışma sebeplerindedir (Ertürk, 2000: 224).

1.3.2.6. Kıt Kaynaklar

Örgütlerde insan, makine, materyal ve para gibi çeşitli kaynaklar mal ve hizmetin üretilmesine tahsis edilmişlerdir. Çeşitli görevleri yerine getirmek üzere bir araya gelmiş ve belli alanlarda uzman olan departmanlar bu görevlerini eksiksiz ve etkin biçimde yerine getirebilmek için bu örgütsel kaynaklara ihtiyaç duyarlar (Eren, 2004: 555).

Kaynakların kıt olması ve devamlı temin edilememesi durumunda kaynaklara bağımlılık artmış olacaktır (Ertürk, 2000: 225). Bu durum özellikle, gruplar arası çatışmanın en önemli nedeni olarak kabul edilmektedir. Karmaşık yapıli örgütlerde birey ya da gruplar görevlerinde başarılı olmak amacıyla; gereken insan gücü, materyal ya da yeterli finansmanı sağlamak için sürekli mücadele içine girmektedirler. Bu kaynaklar herkese yetecek ölçüde değilse ve bu kaynakları elde edecek taraf, diğer tarafın kaybına neden olaksa çatışma ortaya çıkmaktadır (Silah, 2001: 259).

Eğer para, zaman, işgücü ve hammadde sınırlı olmasaydı, her grup elinden geldiğince amaçlarına ulaşmaya çalışırdı. Fakat gerçekte bütün durumlarda, kaynaklar dağıtılır ve paylaşılır. Kıt kaynaklar için rekabet; ne kadar çok kazanma-kaybetme yarışına dönerse, o kadar da kolayca fonksiyonel olmayan çatışmaya dönüşebilir (Ivancevich ve Matteson, 1990: 309).

Okuldaki işlerde de kaynakların sınırlı olması çatışma yaratabilir. Azalan kaynaklara sahip olabilmek için uğraş veren kişiler yönetimle veya kendi aralarında çatışma yaşayabilirler.

1.3.2.7. Ödüllendirme Sistemi

Gruplarda ya da grup içinde uygulanan değişik ödül sistemleri çatışmaya neden olabilir. Ödül ve teşvik konusundaki eşitsizlik ve farklılıkların çatışmalara neden olduğunu inceleme ve araştırmalar da göstermektedir (Bayrak, 1993: 33).

Ödüllendirme sistemi örgüt içerisinde çalışanları bir yarış içine sokmaktadır. Bu yarışma havasında çalışanlar, duygusal açıdan düşmanca bir tutum içerisine girebilmekte, ödülü elde edebilmek için hilelere başvurulabilmektedir. Sonuç olarak kıskançlık artmakta, güç birliği yerine diğerlerinin gücünü azaltan, kötüleyen kişi ve grupların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ödüllendirme sistemine bağlı çatışmalar iyi yönetilmedikleri takdirde örgütsel etkinliği ve işbirliğini zayıflatıcı etki gösterebilmektedir (Eren, 2004: 556-557).

1.3.2.8. Rol Karmaşası

Rol karmaşası, kişinin yerine getirmesi beklenen iki ya da daha fazla rolün, birbiriyle çelişki yaratacak şekilde üst üste gelmesinin bir sonucu olarak ele alınabilir (Özkalp ve Kirel, 2001: 398).

Bu tür çatışmalar özellikle ast-üst ilişkilerinde oldukça sık görülür. Örneğin kendisine bağlı olan işçilerle yönetim arasında aracı rolü oynayan bir ustabaşı, yönetimi temsilen işçilerle iletişimi sağlamak ve yönetsel işlevlerde rol almak zorundadır. Diğer yandan da işçiler kendilerinin haklarını yönetime karşı korumasını yoksa desteklerini çekebileceklerini türlü yollarla anlatırlar. Böylesi bir durum ustabaşını bir rol karmaşası ile karşı karşıya bırakır (Ertekin, 1993: 75).

1.3.2.9. 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: 512).

Diğer bir husus da bir yöneticinin uyguladığı yönetim biçimini astlarına benimsetememesi durumudur ve bu birtakım anlaşmazlıklar ve çatışmalar doğurabilecektir (Eren, 2004: 560).

1.3.2.10. Örgüt Büyüklüğü

Araştırmalar örgüt büyüklüğünün çatışmayı teşvik eden güçlerden birisi olduğunu göstermektedir. Örgütsel yapılar büyüdükçe çatışma olasılığı da artar. Çünkü örgüt yapıları büyüdükçe uzmanlıklar farklılaşır dolayısıyla örgüt karmaşıklaşır (Robbins, 2003: 399).

Ayrıca çatışma ile örgütün büyüklüğü arasında ilişki olduğunu gösterir gözlemler yapan araştırmacılardan biri de Selznick'tir. Selznick, büyük örgütlerde çatışma olasılığının daha fazla olduğunu saptamıştır. Küçük örgütlerde çatışma olasılığının az olması da, amaçlarının ve amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemlerin büyük örgütlerinkine kıyasla daha az karmaşık, açık ve belirgin olmaları ile açıklanmaktadır (Selznick, 1953; akt. Aydın, 1998: 308).

Küçük örgütlerde örgütün amaçları sade ve anlaşılır, bu amaca götürecek amaçlar karmaşık olmadığı için ayrıca hiyerarşik kademe, uzmanlık miktarı da fazla değildir. Bunlardan dolayıdır ki örgütler küçüldükçe çatışma ortamı azalmaktadır (Ertürk, 2000: 228).

Okullarda da öğretmenlerle yöneticiler arasındaki çatışmaların sayısı ve yoğunluğu okul büyüdükçe artmaktadır (Yiğit, 1996: 38).

1.3.2.11. Örgüt İçi İşlevsel Bağımlılık

İşlevsel bağımlılık, iki veya daha fazla sayıda birey ya da grubun görevlerini yerine getirebilmek için diğerinin desteğine ve yardımına ihtiyaç duyması durumunda ortaya çıkmaktadır. Böyle durumlarda çatışmaların ortaya çıkabilme ihtimali ise oldukça yüksektir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000: 228).

Örgütlerde üç türlü işlevsel bağımlılık vardır. Bunlar; bütüne bağımlılık, sıralı bağımlılık, karşılıklı bağımlılıktır:

Bütüne bağımlılık; birimlerin ayrı ayrı çalıştığı fakat her birimin örgütsel bütünlüğe katkıda bulunduğu ve karşılığında da bütünden destek aldığı bir durumdur. Örneğin bir bankanın bütün şubelerinin kuşkusuz ki birbirleriyle aynı şekilde hareket etmesi ve birbirleriyle etkileşim içinde olması beklenemez. Ancak her birinin başarısı bankanın başarısını belirlediği için bunlardan birisinin kötü çalışmasının tümünü tehlikeye sokması nedeni ile birbirlerine bağlı oldukları söylenebilir (Ivancevich ve Matteson, 1990: 308).

Sıralı bağımlılık, bir grubun işini bitirebilmesi için diğer grubun işini önceden bitirmiş olması gerektiği durumlarda görülür. İşler sıra takip ederek yerine getirilir. Örneğin, bir üretim fabrikasında ürünün montajı yapılmadan boyama aşamasına

geçilemez. Bu durumda boyama biriminin görevine başlayabilmesi için öncelikle montaj biriminin görevini tamamlaması gerekir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000: 228).

Karşılıklı bağımlılık; her birimin çıktısının karşılıklı olarak birbirinin girdisi olarak kullanıldığı, iki veya daha fazla grubun işlerini tamamlamak için diğerine bağlı olduğu durumlardır. Bir ameliyat sırasındaki ameliyathanedeki, anestezi uzmanları, hemşireler, cerrahlar, teknik kadro arasındaki ilişki karşılıklı bağımlılıktır (Ivancevich ve Matteson,1990: 308).

1.3.2.12. Ortak Karar Verme

Ortak karar verme, örgütlerdeki bölümler arasında çatışmanın meydana gelmesinde önemli rol oynayan bir etkidir. Bir örgütte ortak karar verme ihtiyacı, örgütte yer alan bölümler arasında kaynakların dağılımı ve bölümlerin faaliyetlerinin zamanlandırılmasına bağlı olarak çıkar. Bölümler arasında sınırlı kaynağa bağımlılık arttıkça, bu kaynakla ilgili ortak karar verme ihtiyacı da artar. Ortak karar verme ihtiyacı arttıkça çatışma oluşması olasılığı da artmaktadır (Ertürk, 2000: 226).

1.3.2.13. Yeni Uzmanlıklar

Örgütlerde görülen çatışmaların en yaygın olanı uzmanlaşmanın yol açtığı çatışmalardır. Uzmanlaşmanın artması yeni uzmanlık alanlarının açılmasına ve uzmanların görev almasına yol açmaktadır. Uzmanlık ve bürokratik roller çoğu zaman çatışır. Uzmanlaşmanın yol açtığı çatışmalar dört grupta incelenebilir (Ertekin, 1993: 72):

1. Uzmanın bürokratik kurallara karşı direnişi: Örgütte bürokratlar görevlerini sınırlı bir takdir hakkı ile sürdürürlerken uzmanlar daha özgür olmak isterler.

2. Uzmanın bürokratik standartları kabul etmemesi: Bürokratlar örgütsel normlara bağlı iken uzmanlar kendi mesleki normlarına bağlıdırlar.

3. Uzmanın bürokratik denetime karşı direnmesi: Uzmanlar örgütteki formal yetkiden rahatsız olurlar; bu yetkiye dayanan denetime de karşı çıkarlar.

4. Uzmanın örgüte karşı bağlılığı: Uzmanlar bir örgütte karşılaştığı tüm şartları diğer örgütlerinki ile karşılaştırırlar. Eğer sağlanan olanaklar azsa örgütten ayrılabilirler. Örgüte bağlılık bu şartlarla mümkündür.

1.3.3. Çatışma Türleri

1.3.3.1. Çatışmaya Taraf Olanlara Göre

Çatışmalar, çatışmaya taraf olanlara göre; kişi içi çatışma, kişiler arası çatışma, kişilerle gruplar arası çatışma ve gruplar arası çatışma olmak üzere dört kategoriye ayrılabilir. Bu kategorilere aşağıda değinilmektedir.

1.3.3.1.1. Kişi İçi Çatışma

Kişinin iç çatışmasının temelinde yatan, gerçekleştirmek istediği ve gerçekleştirdiği davranışlar arasındaki istenmeyen farklılıklardır. Bu davranış farklılıkları kişi ve çevre uyumsuzluğundan kaynaklanabileceği gibi özellikle yönetici bireyin kişiliği ile gerçekte sergilediği kişilik arasındaki farklılıklardan doğan çatışmadan kaynaklanabilir (Erdoğan, 1990: 8).

Kişi içi çatışmalar; örgüt üyelerinden uzmanlıkları, deneyimleri, ilgileri, amaçları ve değerleri ile uyuşmayan görevlerde bulunmaları istenildiği zaman ortaya çıkmaktadır (Rahim, 2001: 23).

Kişinin kendisinin yapabileceğinden fazlasının beklendiği durumlarda da ortaya çıkabilen kişi içi çatışma, kişiyi rahatsızlığa, kızgınlığa ve baskı altına almaya da sevk eden bir çatışma türüdür (Koçel, 2007: 508).

Benzer şekilde Cüceloğlu'na (2002: 523) göre kişi içi çatışmaların önemli bir bölümü bilişsel çelişkilerde yaşanır. Festinger ise sahip olduğu bilgiye/tutuma aykırı bir davranışta bulunan kişinin, bilişsel çelişki yaşadığını söyler (Festinger, 1957, Akt. Dökmen, 1995: 22).

Bu çatışma türünü meydana getiren bir diğer durum ise bireyin birden çok alternatif arasında seçim yapmak zorunda kalmasıdır. Alternatifin birden fazla olduğunda, birey için bunlardan biri ötekilerden daha iyi ve tercih edilebilecek durumda olabilir. Buna benzer durumlarda kişi kolayca karar verebileceğinden çatışma meydana gelmeyecektir. Ne yazık ki gerçek yaşamda bu kadar kolay karar verme durumu söz konusu olmayacaktır. Çoğunlukla alternatiflerden birisi diğerinden bu kadar açık bir biçimde iyi olmayacaktır ve bu durumda karar verme güçleşecektir (Can, 1997: 303).

1.3.3.1.2. Kişiler Arası Çatışma

Bir arada yaşayan insanlar birlikte ortak sonuçlara ulaşmak isterler. Şüphesiz bu bir arada bulunan insanların var olan kişilikleri doğrultusunda değer yargılarında, eğilimlerinde, bilgilerinde ve benzer olaylara karşı tutumlarında farklılıklar

oluşacaktır. Bu farklılıklar zaman içerisinde zıtlıklara ve uyumsuzluklara dönüşürse kişiler arası çatışmalar ortaya çıkar (Erdoğan, 1996: 154).

Örgüt içerisinde de kişiler arası çatışmaya çok sık rastlanır. Kişiler arası çatışmalar daha çok kişisel farklılıklara dayanır. Önceleri sorun çatışması olarak başlayan kişiler arası çatışmalar zamanla kişilik çatışmasına dönüşebilir (Ertekin, 1993: 72).

Ast-üst çatışmaları ile kurmay-komuta yöneticileri arasında kişisel uyumsuzluk ve anlaşmazlıkların ortaya çıkardığı çatışmaların örgütlerde sıkça rastlanan kişiler arası çatışma türlerinden oldukları söylenebilir. Aynı zamanda, iş görenler arasındaki geçimsizlikler, müdürler, şefler ve memurlar arasındaki görüş, fikir ve çıkar ayrılıkları da kişiler arası çatışma türlerine örnek olarak verilebilir (Eren, 2004: 561).

1.3.3.1.3. Kişilerle Gruplar Arası Çatışma

Daha çok bireylerin grup tarafından belirli normların kabule zorlanması ile oluşmaktadır. Grup amaçlarını, normlarını ve izlenen yolu benimsemeyen kişiler grup ile çatışma haline gelecektir. Bu kişiler aynı zamanda grup üyesi ise bu durumda grupların kendi içindeki çatışmadan söz edilebilir (Koçel, 2007: 509).

1.3.3.1.4. Gruplar Arası Çatışma

Gruplar arası çatışma benzer fiziki veya sosyal ortamda bulunan, birbirleriyle etkileşim içinde olan iki veya daha fazla grubun çatışmasıdır (Erdoğan, 1996: 155).

Koçel (2007:509)'e göre gruplar arası çatışmalar, örgütte en çok rastlanan çatışma türüdür.

Açıklık (1995: 108) grupların iletişim alanlarının başka grupların iletişim alanları ile çakışması azaldıkça gruplar arası çatışmaların ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Örgüt içerisinde bulunan birden fazla grup arasında; çeşitli örgütsel nedenlerden ötürü yaşanan bu tür çatışmalar bütünleşmeyi ve koordinasyonu zayıflatır. Aynı örgüt içindeki satış personeli ile üretim personeli arasındaki çatışma, gruplar arası çatışmaya iyi bir örnek teşkil eder (Ertürk, 2000: 221).

Gruplar arası çatışmalar, daha çok aynı bölüm yöneticisine bağlı olan grupların birbiriyle mücadeleye girmelerinden kaynaklanır. Örgütlerde biçimsel olarak kısımlar arasında düşünce planlama ve uygulama yolları bakımından veya bazen duygusal açıdan anlaşmazlıklar doğabilir. Ayrıca aynı bölümde çalışan personel kendi içlerinde çıkarlar, zevkler ve duygular bakımından küçük gruplara

ayrılırlar. Ayrıca işletmelerde kurmay grupları ile komuta yöneticileri bazı planlama ve uygulama konularında karşılıklı gruplar olarak anlaşmazlıklara düşebilir (Eren, 2004: 561).

Okullarda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri ya da zümreler arasında yaşanan çatışmalar ile sendika-yönetim ilişkileri de gruplar arası çatışmalara örnek olarak gösterilebilir (Karip, 2003: 25; Özkalp ve Kırel, 2001: 400).

1.3.3.2. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre

Çatışmanın örgüt içindeki yerine göre dikey çatışma, yatay çatışma ve uzman-yönetici arasındaki çatışma olma üzere üç alt başlığı bulunmaktadır. Bu alt başlıklara aşağıda değinilmektedir.

1.3.3.2.1. Dikey Çatışma

Dikey çatışma, farklı hiyerarşi seviyesinde bulunan ast ile yönetici arasında olan çatışmadır (Ertürk, 2000: 222).

Bu tür çatışmalar genelde üstlerin, astları fazla baskı altına almaları, zorlamaları ve azarlamaları sonucunda ortaya çıkar. Astlar bu tür davranışlara karşı koyduklarında çatışmalar ortaya çıkar. Örgütlerde sık rastlanır. Özellikle yetersiz iletişim, amaçlarda farklılık, bilgi ve değerlerin algılanmasındaki eksiklik, dikey çatışmalar yol açabilir (Özkalp ve Kırel, 2001: 400).

1.3.3.2.2. Yatay Çatışma

Örgütlerde aynı organizasyon kademesinde bulunan bireyler arasındaki çatışmayı ifade etmektedir. Bunlar kişisel düzeyde olabileceği gibi gruplar arası çatışma şeklinde de olabilir (Koçel, 2007: 509).

Örgüt içinde sınırlı kaynakları kullanan, amaçları farklı olan ve birbirleriyle rakip durumda bulunan eşit hiyerarşik düzeydeki bireyler, bu nedenlerden dolayı çatışma içine girebilirler (Ertürk, 2000: 222).

Yatay çatışmanın ana nedenlerinden biri de aynı kademedeki bireylerden bir veya bir kaçının herkesin bildiği, anladığı ve kabul ettiği ortak hedefler için çalışmaması, sorumluluklarını ve bunların diğer üyelerinkilerle ilişkisinin ne olduğunu bilmemesi, grup içinde oynadığı rolün farkında olmaması gibi sebeplerdir (Keçecioglu, 2003: 122-124).

1.3.3.2.3. Uzman-Yönetici Arasındaki Çatışma

Uzman-yönetici arasındaki çatışma en çok bilinen ve görülen bir çatışmayı ifade eder (Koçel, 2007: 509).

Örgütlerde görevli, yürütme, yetki ve sorumluluğu taşıyan yönetici ile yönetici üzerinde yaptırım gücü olmayan sadece onlara yol gösterici ve tavsiye niteliğinde raporlar verebilen genelde konusunda uzman, personel arasında çoğunlukla tartışmalar meydana gelir (Ertürk, 2000: 222).

Başaran'a (1991:179) göre, kendisini uzman sayan ya da bilemediğini göstermekle yetkesinin sarsılacağını düşünen yöneticiler, uzmanların görüşlerini benimsemek istemediğinde onlarla çatışmaya düşebilirler. Bunun tersi de mümkündür. Görüş açısı dar olan, bütünü göremeyen, kendini üstün gören uzmanlar da görüşlerinde inatla direndiklerinde yöneticilerle çatışabilirler.

Araştırmalar uzmanların kendilerini işi bizzat yapan görevlilerden farklı ve sosyal statü bakımından daha üstün saydıklarını göstermiştir. Bu iki grup arasındaki çatışma bir bakıma kuramın uygulama, gençliğin yaşlılık ve reformculuğun tutuculukla çatışması olarak görülebilir (Ertekin, 1993: 72).

Dikey yetkili yönetici ile uzman personel arasındaki çatışma, üstlendikleri rollerin özelliğinden de kaynaklanabilir. Uzman personel uygulamadaki başarısız sonuçlardan sorumlu tutulmadığı için, uzmanlık konusunun doğrularını rahatlıkla savunabilmektedir. Ancak emir komuta yetkisine sahip yönetici sonucun başarısız olması durumunda sorumluluğun kendisinde olmasından dolayı kendisini başarısız kılacağını düşündüğü, yönetim politikası ve kişiliğine ters düşen uzman personelin tavsiyelerini uygulamaya koymayı istemez. Her iki taraf da kendi rollerini ve kendilerini savunurlar. Bu da çatışmalara neden olur (Ertürk, 2000: 222-223).

1.3.3.3. Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre

Çatışmalar ortaya çıkış şekillerine göre; potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma, açık çatışma olarak sınıflandırılırlar. Ortaya çıkış şekillerine göre çatışma türlerine aşağıda değinilmektedir.

1.3.3.3.1 Potansiyel Çatışma

Örgütlerde henüz mevcut olmayan, ancak çatışmaya neden olabilecek durumlar söz konusu olduğunda potansiyel çatışmadan bahsedilir (Ertürk, 2000: 221).

Potansiyel çatışmalar özellikle değişim dönemlerinde ortaya çıkabilir. Örneğin örgütsel değişim neticesinde iş değişikliğinin yapılması, ücret kısıtlamaları, yeni görev dağılımları gibi olaylar bu tür çatışmalara zemin hazırlayabilir (Özkalp ve Kırel, 2001: 388).

1.3.3.3.2. Algılanan Çatışma

Algılanan çatışma durumunda çatışmaya fırsat yaratan koşulların bir veya daha fazla kısmından haberdar olma söz konusudur (Robbins, 1993: 510).

Çatışmanın algılanması ilk durumda, çatışmayı önleme ya da sınırlandırma süreçlerine neden olur. Burada iki yöntem söz konusudur. Bunlar ‘Bastırma mekanizması’ ile ‘Dikkati yoğunlaştırma mekanizması’dır. Bireyler kendileri için ilerdeki dönemlerde büyük zarar veya tehdit oluşturmayacağı gerekçesiyle çatışmanın varlığını görmezden gelmek ve algılamayı reddetmek suretiyle ‘Bastırma mekanizması’ kullanabilirler. Bastırma mekanizmasında bireyler çatışma durumunu ihmal ederler veya algılamak istemezler. Ya da çatışmaların hepsini algılamak yerine dikkatini çözümü kısa vadeli ve kolay olabilecek çatışmalar üzerine yoğunlaştırmak suretiyle ‘Dikkati yoğunlaştırma mekanizması’ yardımı ile çatışmayı önleme ve belli sınırlar içerisinde tutmaya gayret ederler. Bastırma mekanizması bireysel değerler, dikkati yoğunlaştırma mekanizması ise örgütsel değerler için söz konusudur (Bumin, 1990: 24- 25).

Algılanan çatışma aşamasında kişiler çatışma nedenini tam olarak açıklayamazlar ama çatışmanın farkındadırlar. Anlaşmazlığın farkına varılmasıyla çalışanlarda gerilim başlar. Algılanan çatışma grup arasında paylaşılmaya başladığı andan itibaren hissedilen çatışma ortaya çıkmaya başlar (Özkalp ve Kırel, 2001:388).

1.3.3.3.3. Hissedilen Çatışma

Hissedilen çatışma, algılanan çatışmalardan farklı içerikli bir çatışma olgusudur. Bireyler bazı konularda aralarında ciddi görüş ayrılıkları olduğunun farkında olabilir. Fakat bu durum bireylerin birbirlerine sinirlenmeyip, sadece birbirine karşı duygularında bir olumsuzluğun doğmasına neden olabilir. Bu tür çatışmalar daha çok gizli çatışma kaynakları dışındaki nedenlerden ileri gelmektedir (Silah, 2001: 251).

Bu çatışma türü, çatışma halindeki tarafların çatışma konusu olay hakkındaki duygularını ifade eder. Örneğin; çatışmanın tarafları kızgın, kırgın, endişeli, her an patlamaya hazır olabilirler (Koçel, 2007: 507).

Bir başka deyişle bu çatışma türünde grup içinde engellemeler, isteksizlik ve stres açık şekilde görülmeye başlar. Böylece de grup içinde dengesizlikler ortaya çıkar (Özkalp ve Kırel, 2001:388).

Hissedilen çatışmalar tarafların kin, endişe, kaygı, korku, hayal kırıklığı ve gerginliği yaşadığı ve duygusal olarak içinde bulunduğu çatışmalardır (Robbins, 1993: 510).

1.3.3.3.4. Açık Çatışma

Çatışma durumunun fiilen ortaya çıkması durumunu ifade eder. Burada söz veya eylemsel olarak güce dayalı bir çatışma söz konusudur (Ertekin, 1993: 74).

Çatışmanın çözümlenmesi bu aşamada zorlaşabilir. İlk aşamada çözümlenmesi kolay olan bir çatışma dışarıdan bile gözlenebilen bir hal aldığında çözüm de zorlaşır (Özkalp ve Kırel, 2001: 388).

1.3.3.4. Çatışmanın Niteliğine Göre

Çatışmalar niteliğine göre fonksiyonel çatışmalar ve fonksiyonel olmayan çatışmalar olarak sınıflandırılırlar. Niteliğine göre çatışmalara aşağıda değinilmektedir.

1.3.3.4.1. Fonksiyonel Çatışma

Örgüt içerisinde bazı çatışmalar bireyi daha fazla çabaya, işbirliğine ve yaratıcılığa sevk ederek örgüt amaçlarını destekler ve bireyin performansını artırır. Fonksiyonel çatışma olarak adlandırılan bu çatışmalar, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olan yapıcı çatışmalardır (Altuğ, 1997: 113).

Fonksiyonel çatışmalar, örgütün farklı bölümlerinde var olan çatışmaların ortaya çıkmasında ve yönetimin dikkatini diğer çatışmalar üzerine yönlendirerek yeni eğitim metotlarının bulunmasında yardımcı olup bu sayede organizasyonda yeniliği ve canlılığı sağlarlar. Örneğin; örgütte oluşan bir çatışmanın nedeninin sınırlı kaynakların ortak kullanımından kaynaklandığı ortaya çıkarsa, çatışan taraflara kaynak aktarılması ve yeni imkânların verilmesi suretiyle çatışma ortadan kaldırılarak, daha huzurlu ve verimli bir çalışma ortamı sağlanabilir (Ertürk, 2000: 223).

1.3.3.4.2. Fonksiyonel Olmayan Çatışma

Fonksiyonel olmayan çatışmalar; örgüt performansını azaltan, örgüte zarar veren ve örgütsel amaçlara ulaşmayı engelleyen gruplar veya bireyler arası her türlü etkileşim ve çekişme olarak tanımlanabilir. Örgütsel etkililik açısından yöneticilerin işlevsel olmayan çatışmaları ortadan kaldırmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ivancevich ve Matteson, 1990: 305).

Çatışmaların fonksiyonel olmayan sonuçları şöyle özetlenebilir (Rahim, 2001: 7):

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

Örgütlerde ortaya çıkan her türlü çatışmayı baştan fonksiyonel bir çatışma olmadığı düşüncesiyle ortadan kaldırmaya çalışmak yanlış bir tutum olur. Çünkü çatışmanın fonksiyonel olup olmaması yani grup için yapıcı sonuçlar doğurması ya da doğurmaması yönetimin çatışmaya bakış açısına ve onu ele alış tarzına da bağlıdır. Yetersiz yöneticilerin karşılaştıkları fonksiyonel nitelikleri çok yüksek uyumsuzlukların bile kısa vadede fonksiyonel olmayan çatışmalara dönüşerek örgüte zarar vermesi olasıdır (Şimşek vd. , 2001: 243).

1.3.4. Çatışmanın Olumlu Tarafları

Yapıcı ve yaratıcı çatışmanın çok düşük bulunduğu ortamlarda çalışan insanlar, daha yeni ve daha iyi iş yapma yol ve yöntemlerini geliştirmeye çabalamak yerine, mevcut durumu pasif bir şekilde kabullenmeyi tercih ederler. Dolayısıyla çevre koşullarının hızla değiştiği günümüz iş dünyasında, varlığını sürdürmek isteyen bir örgütte yönetimin yaratıcılığı harekete geçirecek bazı çatışmaları teşvik etmesi gerekir (Şimşek vd. , 2001: 254).

Karip, iyi yönetilen ve olumlu bir şekilde sonuçlandırılmış çatışmaların birey ve örgüt için sağladığı yararları şu şekilde sıralamıştır (Karip, 2003: 37-38):

“- Daha iyi ilişkilerin oluşturulması: Bireyin, gerçek düşüncelerini ve duygularını açıklamada kendini daha rahat hissetmeye başlamasının sonucu olarak daha iyi ilişkiler kurulabilir. İçten pazarlıkların ve kurgu hesaplaşmaların azalması, bireyin daha az stresli bir işgünü geçirmesine katkı sağlar.

- Psikolojik olgunluk: Çatışma bireylerin başkalarının düşüncelerini ve bakış açılarını dinleyebilmelerine, kabul edebilmelerine ve daha az ben merkezli olmalarına yardımcı olur.

- Bireyin kendine saygısının geliştirilmesi: Birey eleştirileri kişiliğine yönelik algılamamayı öğrenir ve kendisi hakkında daha olumlu düşünceler geliştirir.
- Bireysel gelişim: Birey çatışmayı engellemede ve çözümlenmede daha girişkenleşir, daha çok öğrenir ve başkalarının desteğini kazanır.
- Etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi: Bireyler çabalarını, daha iyi sonuç elde edebilecekleri alanlarda yoğunlaştırarak işlerini daha verimli ve etkili bir biçimde yapabilirler.
- Problemlerin farkına varmak ve problemleri tanımak: Kaygıların, korkuların, beklentilerin ve önerilerin tartışılması, kalite düşüklüğü, yüksek maliyet, haksızlık, eşitsizlik gibi örgütlerde etkililiğe engel öğelerin belirlenmesine yardımcı olur.
- Daha iyi çözümler oluşturmak: Karşıt görüşlerin tartışılmasını, farklı perspektifleri dikkate alarak düşüncelerin entegre edilmesini ve konuların farklı bilgi ve anlayışlarla derinlemesine irdelenmesini sağlar.
- Örgütsel değişimi sağlamak: Çatışma çağın gerisinde kalmış işlemlerin, görevlerin, yapıların, amaçların sorgulanması ve değiştirilmesi için gerekli ortamın oluşumuna destek sağlar.
- Monotonluğu azaltmak: Çatışma sürecinde hareketlilik, uyarma, katılma, günlük rutinlerdeki monotonluğu ortadan kaldırarak işi zevkli hale getirebilir.
- Ahenkli bir takım çalışmasının oluşturulması: Yöneticiler ve personel iç ve dış müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere yoğunlaşabilir.”

Aşırı olmayan bir çatışma gerilimi altında bazı bireyler zıt ya da çatışan fikirlerin yeniliğini, yarışma içinde olmanın heyecanını cazip bulabilirler. Çatışma sonucu ilgi ve merak tetiklenerek bireyin kendisini değerlendirmesi sağlanabilir (Ertekin, 1993: 73).

Çatışma sonucunda taraflar kendi görüşlerinin haklılığını kanıtlamak amacıyla tüm yaratıcılıklarını ortaya koyarak farklı ve orijinal fikirler üretir. Örgüt bu fikirlerden yararlanmalıdır. Bunun yanında çatışmalar, devam eden ve bir türlü çözülememiş örgütsel ve bireysel sorunlara dikkat çekerek çözüm arayışları başlatacak ve gerilim azalacaktır (Eren, 2004: 554).

Ayrıca çatışma, işe karşı motivasyonu arttırarak, belli bir heyecan düzeyi meydana getirerek başarıyı olumlu yönde etkileyebilir (Varol, 1990:204).

Çatışma, kararların niteliğini arttırdığında, yaratıcılığı ve yeniliği güdülediğinde, örgüt üyeleri arasında ilgi ve merakı teşvik ettiğinde, problemlerin açığa çıktığı ve gerilimin serbestçe gösterildiği bir ortam sağladığında, değişme ve

yenileşme ortamını hızlandığında yapıcıdır. Yapılan çalışmalar, çatışmalarda tüm fikirlerin ortaya konmasına izin verildiğinde karar alma niteliğinin arttığını göstermektedir. Çatışma, durağanlığı zorlar, yeni düşüncelerin yaratılmasını, örgüt amaçlarının ve faaliyetlerinin tekrar değerlendirilmesini sağlar ve örgütün değişime tepki gösterme olasılığını azaltır (Robbins, 1994:233).

1.3.5. Çatışmanın Olumsuz Tarafları

Çatışmanın örgüt performansı üzerindeki yıkıcı etkileri genellikle çok iyi bilinmektedir. Mantıksal olarak bir genelleme yapmak gerekirse kontrol edilemeyen muhalefetin hoşnutsuzluk doğurduğu, ortak bağları yok ettiği ve sonuçta örgütün yıkılmasına neden olduğu söylenebilir (Robbins, 1994: 235).

Başaran (2004:330) çatışmanın olumsuz etkilerinden bazılarını şöyle sıralar:

- “Çatışanlar birbirine düşman olabilir.
- Yöneticiler çatışmadan kurtulabilmek için giderek yetkeci bir yönetim biçimi geliştirebilirler.
- İş görenlerin ruhsal sağlığı yönünden örgütte tehlikeli bir ortam oluşabilir.
- Örgütte emek, zaman ve para savurganlığına yol açabilir.
- Örgütün verimliliğini düşürebilir.
- Örgütün amaçlarında sapmalara yol açabilir.”

Rahim’e (1992) (Akt; Karip 2003: 41) göre ise çatışmanın örgüt ve birey açısından olası olumsuz sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- “Stres ve işten bıkkınlık.
- Örgüt iletişimde azalma ve bozukluklar.
- Güvensizlik ve şüpheliğin hâkim olduğu bir havanın oluşması.
- İş doyumunu ve performansın düşmesi.
- Değişime karşı direnmenin artması.
- Örgüte adanmışlık ve bağlılığın azalması.”

Kırel ve Özkalp’e göre (2001: 396) çatışmanın en istenmeyen sonuçları arasında iletişimi geciktirmesi, örgüt bağlılığını azaltması ve örgüt amaçlarının öneminin çatışma karşısında ikinci sıraya düşmesi sayılabilir. En uç noktada ise çatışma örgütün işleyişini aksatabilir ve örgütün yaşamını tehlikeye sokabilir.

1.3.6. Çatışma Yönetimi

“Çatışma yönetimi; uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için, çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır. Eylemler çatışmanın sona erdirilmesine ya da çatışma sürecinin etkilenmesine yönelik olabilir. Çatışma yönetiminin amacı olumlu, yapıcı, barışçıl ve uzlaşmacı bir biçimde çatışmayı sonlandırmak olabileceği gibi karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelik de olabilir. Çatışmayı çözme ise çatışma yönetiminden farklı olarak, çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 2003: 43).”

Akkirman ise(1998:3) çatışma yönetimini, “Örgüt içindeki bireyler ya da gruplar arasındaki çatışma seviyesini kontrol altına alarak taraflar arasındaki anlaşmazlık ve huzursuzluğun örgütün yararına olacak şekilde yönlendirilmesidir” olarak tanımlamıştır.

“Çatışma yönetiminde etkililiğin sağlanabilmesi için yöneticiler ve personel çatışma yönetimi ile ilgili temel becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Murphy’e (1997) göre bu temel beceriler dört grupta toplanabilir (Akt: Karip, 2003: 49-50):

- Entelektüel Beceriler: Planlama, problemi tanımlama, çözümlenme, yargılama, sezgi sahibi olma ve objektiflik gibi becerileri içerir.
- Duygusal Beceriler: Kararlılık, kendini kontrol, sonuca yönelik olma ve girişkenlik gibi becerileri içerir.
- Bireyler Arası Beceriler: Duyarlılık, ikna edebilme, iletişim ve dinleme gibi becerileri içerir.
- Yönetimsel Beceriler: Güdüleme, rehberlik edebilme, iş bölümü ve görevlendirme yapabilme gibi becerileri içerir.”

Çatışmaların yönetilmesi, geniş tanımıyla çatışmanın var olduğunun benimsenmesi ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde bu çatışmaların birer araç olarak kullanılmasıdır. Yani kısaca çatışma, bir problem olarak değil çözümün bir parçası olarak düşünülmelidir. Çünkü problemlerin çözümü için bilgi ve düşünce farklılığı zorunludur (Tjosvold, 1991: 3).

“Bir örgütte üstlendiği en önemli görevlerden birisi de kişiler ya da gruplar arasındaki çatışmaları örgüt amaçları doğrultusunda yönetmek olan yönetici bunu yaparken dört safhadan oluşan bir süreç izleyebilir. Bunlar:

- Mevcut çatışmaların teşhisi (tanısı)

- Bu çatışmalarının nedenlerinin ve kökenlerinin araştırılması
- Çatışmayı yönetecek veya çözecek alternatiflerin belirlenmesi ve uygulanması
- Sonucun izlenmesi (çatışmanın ve nedenlerinin ortadan kalkıp kalkmadığının gözlenmesi (Koçel, 2007: 513).”

Çatışma yönetimi sürecinde çatışmaya neden olan konuların bilinmesi, tanımlanması ve teşhisi bireysel olarak örgüt çalışanlarının ruh sağlıkları, kişilik uyumları ve performansları açısından önemli olduğu kadar, örgüt açısından da yöneticilerle işverenlerin çalışma uyumu ve verimliliği için önemlidir. Çatışmaya ilişkin konuların zamanında teşhis edilmesi sorunlarla ilgili önlemlerin zamanında alınarak başa çıkılması açısından gereklidir. Aksi takdirde örgütsel işleyiş sürecinde düzeltilmesi mümkün olmayan insancıl-psikolojik, örgütsel ve ekonomik kayıplar olabilir (Silah, 2001: 263).

Ayrıca çatışmaların yönetilmesinde kullanılan taktiklerin iyi seçilmemesi sorunların çözülememesinin yanı sıra, daha ileriki zamanlarda bu sorunların daha karmaşık ve çözümü daha zor bir şekilde ortaya çıkmasına sebep olur. Bu da hem bireylere hem de örgüte zarar verebilir.

1.3.6.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri

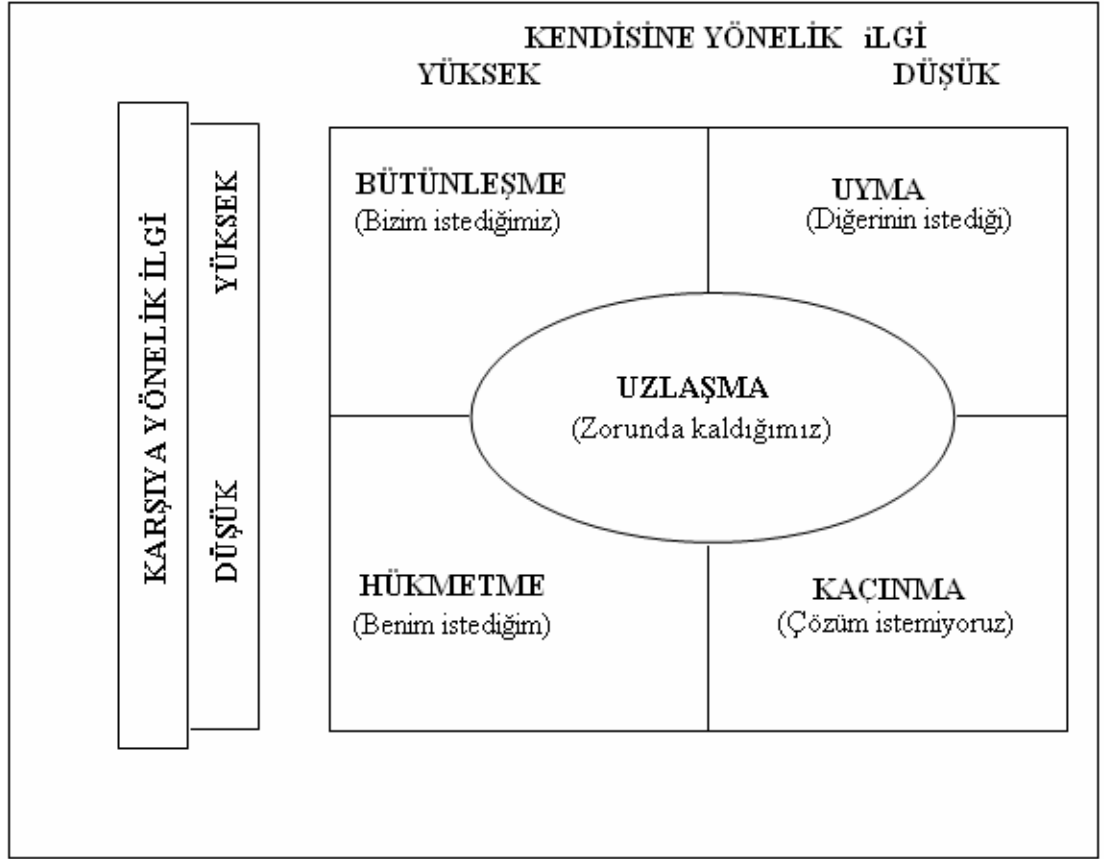
“Çatışma yönetimi stratejileri, çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüseli, 1994: 22).”

Çatışma yönetimi sürecinde esas olan her zaman çatışmanın çözümlenmesi ve bir şekilde uzlaşma sağlanarak çatışmanın sonuçlandırılması değildir. Bilakis çatışma yönetimi örgütsel etkililik için belirli bir düzeyde çatışmanın varlığını ve çatışmanın farklı durumlarda uygun stratejilerle yönetilmesini gerektirir. (Karip, 2003: 43).

Alan yazındaki farklı adlar altındaki çatışma yönetimi stratejileri incelenmiş, bunlardan bazılarının farklı isimlere sahip olmalarına rağmen birbirinin aynı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada Rahim’in çatışma yönetimi stratejileri modeli kullanılacaktır.

“Rahim’in çatışma yönetimi stratejileri modelindeki stratejilerden hangisinin kullanılacağı tarafların kendilerine ve karşı tarafa yönelik ilgi derecelerine bağlı olarak değişmektedir (Karip, 2003: 63).”

Şekil 1.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri Modeli



Kaynak: Rahim, 1994, Akt. Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çalışmanın bu bölümünde Rahim'in çatışma yönetimi stratejileri olarak belirlediği tümleştirme, uyma(ödün verme), hükmetme, kaçınma ve uzlaşmam stratejileri ayrı ayrı ele alınacaktır.

1.3.6.1.1. Tümleştirme

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda bu yaklaşım kullanılır (Karip, 2003: 64). Bu strateji problem çözme veya bütünleştirme olarak da adlandırılır.

Birey, kendi ihtiyaçları kadar diğerlerinin ihtiyaçları üzerinde de yoğunlaşarak, problemleri yeni ve yaratıcı çözümler üreterek çözmeye çalışır. Bu strateji her iki taraf açısından kabul edilebilecek bir çözüme ulaşmak için problemi tanımlamayı, problemin açıklığını ve problemle ilgili yatıştırıcı fikirleri içerir (Aydın, 1998: 317).

Bu yöntemde iletişim ve gelecekteki karşılıklı etkileşim için, ilişkiyi nezaket kuralları içerisinde tutan başarılı çözümler üretme yolları üzerinde yoğunlaşılır (Gross ve Guerrero, 2000:206).

Taraflar karşı karşıya gelerek gerçek problemi ve problemle ilgili ne yapılabileceğini güven ve açık sözlülükle tartışır. Kabul edilebilir bir çözüme ulaşabilmek için aralarındaki farklılıkları analiz ederler. Temel kural “kartların ortaya konması”dır. Tümeleştirme stratejisinin diğer stratejilerden ayırıcı özelliği tarafların karşılaşması ve problemi çözmesidir. Karşılaşmada açık bir iletişimle yanlış anlaşılmalardan ortadan kaldırılır; çatışmanın gerçek nedenleri irdelenir. Karşılıklı güven ve açıklıkla her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçları için maksimum doyumu sağlayacak bir çözüm bulunabilir (Karip, 2003: 64–65).

Kısaca, tümeleştirme stratejinin asıl amacının çatışmaların temelindeki nedenlere inerek sorunları çözmek olduğu söylenebilir. Bu açıdan çatışmaların çözümünde en etkili yöntem olarak kabul edilmektedir (Aydın, 1998: 317-318).

1.3.6.1.2. Uyma (Ödün Verme)

Bu stratejide tarafların birinin, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması karşılığında kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından vazgeçmesi söz konusudur. Bu durum karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve ödün verme olarak nitelendirilebilir. Uyma davranışını gösteren taraf, farklılıkları göz ardı ederek iki taraf arasındaki benzerliklere yoğunlaşır (Karip, 2003: 65).

Spitzberg'e (1996) göre, kendi isteklerini elde etmeksizin başkalarının beklentilerine uyum sağlayan bir birey, yaşanan çatışmanın tatmin edici bir şekilde çözüldüğünü düşünür. Bu yöntem, çatışan tarafların uygun çözüm yolu bulamadığı zamanlarda uygun olabilir. Bununla birlikte bu yöntemde ödün veren tarafın, amaçlarını ve isteklerini elde etme oranı düşüktür (Gross ve Guerrero, 2000:205).

Bu yaklaşım karşı tarafla ilişkinin korunması ve sürdürülmesine verilen önemin, ilgilerin ve ihtiyaçların doyurulmasına verilen önemden daha yüksek olduğu durumlarda etkili olabilir (Karip, 2003: 66). Bu yaklaşım gelecekte başka bir çatışmanın ortaya çıkmasına ortam hazırlar. Ayrıca taraflardan birinin görüş ve düşüncelerinin ortaya çıkmasını önler.

1.3.6.1.3. Hükmetme

Hükmetme yaklaşımı taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyurmaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumunda kullanılır. Bu strateji aynı zamanda rekabet olarak da bilinir. Taraflardan biri

kazanmak için her yola başvurabilir. Çatışmanın üstle ast arasında olması durumunda, üst astı kendi isteklerine hatta emirlerine uymaya zorlayabilir. Formal olarak zorlama ya da emretme yetkisi bulunmayan bir taraf blöf yapma, yanıltma ya da bir üst aracılığıyla karşı tarafı zorlama yoluna gidebilir. Hükmetme girişimi sonucunda bunu başaran taraf, yalnızca üstünlük kurduğu tarafın gözünde değil, kurumda diğer kişilerin ya da tarafların gözünde de gücünü artıracığını düşünür. Bu durum hükmetme stratejisinin tercih edilmesinde önemli bir rol oynar. Daha çok yetkici bir yönetsel anlayışın hâkim olduğu kurumlarda hükmetme yaklaşımı yaygın olarak kullanılmaktadır (Karip, 2003: 66-67).

Bu strateji; çabuk ve kati hareket etmek gerektiğinde, disiplin kurallarının uygulanmasında ya da hükmetmenin olmadığı durumlardan avantaj sağlayan kişilere karşı kullanıldığında uygun olabilir (Robbins, 1994: 237).

Bu stratejide hükmedilen taraf çatışmanın sonucundan genellikle memnun değildir. Çünkü hükmedilen taraf için çözümden çok zorlama söz konusudur. Bu durumda hükmedilen taraf zayıflığından veya başka bir seçeneği olmadığından çözümü kabul etmek zorunda kalmış olabilir. Genellikle çözümün hükmedilen tarafın moralini ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemesi beklenir (Karip, 2003: 67).

Karşı tarafı kendi çözümünüzün haklı olduğuna inandırmaya çalışmak veya karşınızdakini bir problemden sorumlu olduğunu kabul etmeye zorlamak hükmetmeye örnek olarak verilebilir (Robbins, 1993: 511).

1.3.6.1.4. Kaçınma

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin düşük olduğu durumlarda çatışmadan kaçınma ya da çatışmayı göz ardı etme yaklaşımı kullanır. Bu yaklaşım genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz hiçbir şeyi duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkar. Kaçınma stratejisi, çatışmayla uğraşmayı daha uygun bir zamana erteleme ya da taraflardan birinin konumunu iyileştirilmesi için zaman kazanması gibi amaçlarla da kullanılabilir. Bu stratejide genellikle bir çatışma durumunun varlığı açıkça kabul edilmez (Karip, 2003: 67).

Esasında kaçınma, bütün canlıların başvurduğu en doğal yöntemdir. Ama bu yolla çatışma etkin bir biçimde çözümlenemez. Kaçınma yöntemi, özellikle tarafların rollerini yerine getirmelerinde karşılıklı bağımlılıklarının olmadığı hallerde etkindir. Bu nedenle bireylerin ya da grupların arasında çatışmaların çıkması durumunda

çatışmanın çözümü için yapılacak ilk şey, taraflar arası karşılıklı bağımlılığın azaltılması olmalıdır (Silah, 2001:267).

Kaçınma yönteminde yöneticiler açık olarak taraf tutmaz ve çatışmaya doğrudan müdahale etmek istemez. Çatışma ile ilgili kararlar daha sonraki bir zamana ertelenir. Bu yüzden kaçınma yöntemi kısa vadede yararlı olsa da uzun vadede örgütün etkinliğini azaltır (Koçel, 2007: 515).

Kaçınma stratejisi, özellikle taraflar arasında gerilimin sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesini engelleyecek kadar yüksek olduğu durumlarda etkili olarak kullanılabilir. Çatışma, tarafların problemi daha sağlıklı düşünebilecekleri ve karşılıklı olarak problemi müzakere edebilecekleri bir süreye kadar ertelenebilir (Karip, 2003: 68).

Kaçınma veya bilmezlikten gelme, birçok yönetici tarafından kullanılan bir yöntemdir. Yöneticiler personel arasındaki çatışmayı bilmezlikten gelir. Zaman içinde personelin kendi problemlerini kendilerinin çözeceği düşünülür. Küçük problemler kendiliğinden çözülebilirse de çatışma sebebi önemli olduğu takdirde artarak örgütte daha büyük huzursuzluk kaynağı olabilir. Kaçınma yöntemi kısa vadede çatışmayı önleyebilir ancak uzun vadede çatışmayı kronikleştirebilir ve faydalı olamaz (Ertürk, 2000: 232-233).

1.3.6.1.5. Uzlaşma

Uzlaşma, tarafların elbirliğiyle karşılıklı olarak kabul edilebilir bir kararda buluşabilmek için bir şeylerden vazgeçmesi, fedakârlık yapması esasına dayanır (Rahim, Antonioni, Psenicka, 2001: 196).

Uzlaşma yaklaşımının kullanılabilmesi için tarafların kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına önem vermelerinin yanında karşı tarafın ilgi ve isteklerine değer vermeleri ve dikkate almaları da gerekir (Karip, 2003: 68-69).

Bu strateji çatışma taraflarının kendi görüşleri ve fikirleri dışında karşı tarafın görüş ve düşüncelerine de hak vermeleri durumunda geçerlidir. Böyle bir durumda tarafların anlaşmanın her iki tarafa da yarar sağlayacağı bilincinde olmaları ortak noktayı bulmalarını kolaylaştırır. Uzlaşma neticesinde ne bir galibiyet ne de bir mağlubiyet vardır. Her iki taraf da anlaşmadan memnundur ve yeterince tatminkâr bir karara varılmasına imkân sağlanmıştır (Eren, 2004: 568).

Uzlaşmacı strateji, bireylerin bazı ihtiyaçlarını karşılayabilir; ama hepsini karşılamaz. İnsanlar farklı istek ve ihtiyaçlara sahip olduklarından ve bu istek ve

ihtiyaçlarının tamamını giderecek çözümler üretmede uyuşamadıklarından uzlaşmacı yöntem, genellikle en iyi seçim olarak görülür (Gross ve Guerrero, 2000:208).

1.4. Yöneticilerde Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi İlişkisi

Örgütlerde çatışmalar doğaldır ve kimi zaman gerekli olduğu düşünülür. Doğru yönetilen çatışmalar örgüt için bir sorun oluşturmamaktadır (Barutçugil, 2002: 115).

Buna rağmen çatışmalar ve gerilim insanlar üzerinde büyük baskı yaratmakta, hayal kırıklığı, engellenme ve öfkeye neden olabilmektedir. Bu sebeple yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayabilecek birçok çatışma olumsuz duygularla sonuçlanabilir.

Çatışmaları örgüt yararına olumlu sonuçlar alabilecek şekilde yönetmek gereklidir. Çatışmalardan çıkabilecek olumlu sonuçlardan biri de yaratıcı, farklı fikirlerin ortaya atılması ve bu sayede çalışanların yaratıcılığının gelişmesidir. Yaratıcılığı destekleyen yöneticilik davranışlarının kökeninde duygusal zekâ yer almaktadır. Duygusal zekâyâ sahip bir yönetici, bu yeteneğini yaratıcılığı geliştirmek yönünde çatışmaların çözümü için kullanacaktır (Zhou ve George, 2003: 552).

Çatışmaları en iyi şekilde yöneten lider bütün tarafları konuşturabilir, farklı bakış açılarını anlayabilir, herkesin memnun kalacağı ortak çözümü bulabilir. Çatışmanın açığa çıkmasını, tüm tarafların duygu ve düşüncelerinin ifade etmesini sağlar ve bu görüşleri dikkate alır. Enerjiyi grubun ortak hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönlendirir. Bütün bu beceriler duygusal zekâ yeterliliklerini gerektirir. Aynı zamanda iyi bir çatışma yöneticisi gergin ve zor şartlarda sıkıntı verici duyguları iyi idare ederek soğukkanlı davranışlar sergiler. Çatışma sırasında yönetici hem kendini hem tarafları kontrol edebilmelidir. Böylece olası duygusal patlamaları örgüt hedeflerine yönelik bir adıma dönüştürebilir.

Yöneticiliğin aslında çatışma yönetimi olduğu ve duygusal zekânın günümüz iş dünyasında yöneticiler için olmazsa olmaz özelliklerin başında geldiği düşünülürse çatışma yönetiminde duygusal zekânın kullanımının gerekliliği ve önemi bir kez daha anlaşılabilir.

1.5.Problem

Bu araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri bazı değişkenlere göre anlamlı bir fark

göstermekte midir ve yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

1.6.Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin duygusal zekâ düzeylerine göre gösterdiği değişkenliği inceleyerek değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri,

- a. Görev yaptıkları okul derecesi (ilköğretim-orta öğretim),
- b. Cinsiyet,
- c. Yaş,
- d. Mesleki kıdem,
- e. Yöneticilik kıdemi,
- f. Mezun oldukları okul türü,
- g. Branş,
- h. Medeni durum,
- i. Çocuk sahibi olma durumu,
- j. Hizmet içi eğitim,

değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Okul yöneticilerinin öz değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?

3. Okul yöneticilerinin öz değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri

- a. Görev yaptıkları okul derecesi (ilköğretim-orta öğretim)
- b. Yaş,
- c. Mesleki kıdem,
- d. Yöneticilik kıdemi,
- e. Mezun oldukları okul türü,
- f. Hizmet içi eğitim,

değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile müdür yardımcılarının çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.7. Önem

Çatışma her örgüt için kaçınılmaz olan evrensel bir olgudur. Eğitim kurumları da dinamik yapıları itibariyle çatışmaya en müsait ortamlardandır. Çatışmanın aslında o örgütün sağlıklı olduğuna, ilişkinin varlığına işaret ettiği ve işlevsel şekilde yönetildiğinde yenileşmeyi ve gelişmeyi beraberinde getirdiği düşünülürse yöneticinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticisinin sadece akılcı zekâ (IQ) ile çatışmayı hemen fark etmesi, doğru teşhisler koyabilmesi, çatışmadaki işaretleri, duyguları doğru okuyabilmesi beklenemez. Bu aşamada duygusal zekânın devreye girmesi şarttır. Duygusal zekâ becerilerinin çatışma yönetimindeki olumlu işlevselliğine rağmen alan yazın incelendiğinde duygusal zekâ düzeyi ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi okul müdürü ve müdür yardımcılarının algılarına dayalı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alandaki ihtiyaca hizmet edeceği düşünülmektedir.

Elde edilecek bulgu ve sonuçlarla araştırmanın;

- Okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının, duygusal zekâ becerilerini çatışma yönetiminde kullanmalarına yönelik algılarını fark etmelerini sağlayacağı ve bu doğrultuda okullardaki yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmen ilişkilerine yön vermede yardımcı olacağı,
- Araştırma bulgularının, okullarda çalışan yöneticileri, yaşam boyu öğrenilebilir ve geliştirilebilir olan duygusal zekâ becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye teşvik edeceği,
- Araştırma sonuçlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, okullar için yönetici yetiştirme ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinde veri olarak kullanılabilmesi,

- Mevcut okul yöneticileri ve yönetici adaylarında okullarda çatışmaların ve farklılıkların zenginlik olduğu bilinciyle bunlardan faydalanmak için gerekli duygusal zekâ becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini planlama ve olanak sağlama konusunda istek yaratacağı,
- Son olarak yeni yapılacak araştırmalar için fikir verip kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.8.Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Katılımcıların, Ergin ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği'ni (EQ-NED) ve Gülüşeli (1994) tarafından orijinalinden Türkçeye uyarlanan ve geliştirme çalışmaları yapılan Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği'ni (ÇYS) samimi olarak doldurdıkları,

1.9.Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2008–2009 öğretim yılıyla,
- İstanbul ili Tuzla ilçesindeki tüm resmi ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan yönetici görüşleriyle,
- Uygulanacak olan EQ-NED ve ÇYS ölçekleri ve ölçeklerdeki sorularla sınırlıdır.

1.10.Tanımlar

Okul Yöneticisi: İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcısı.

Duygusal Zekâ: Bu araştırmada 'Kendi Duygularını Anlama', 'Karşısındakinin Duygularını Anlama' ve 'Duyguları Yönetme' alt boyutlarına sahip olduğu kabul edilen duygusal zekâyı ölçmek için Ergin ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılacaktır.

Çatışma Yönetimi: Bu araştırmada 'Tümleştirme', 'Uyma (Ödün Verme)', 'Hükmetme', 'Kaçınma', 'Uzlaşma' alt boyutlarına sahip olduğu kabul edilen çatışma yönetimi düzeyini ölçmek için Gümüşeli'nin (1994) Rahim'den uyarladığı (1983, Akt. Gümüşeli, 1994:147) Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği kullanılacaktır.

1.11.Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yurt içinde duygusal zekâ ve çatışma yönetimi konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.11.1.Duygusal Zekâ İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Duygusal zekâyla ilgili yurt içinde yapılmış çokça araştırma bulunmaktadır. Burada sözünü edeceğimiz ilk çalışmada, 221 niversite öğrencisinden oluşan araştırma örneklemini üstünde öğrencilerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada 16 Kişilik Faktörü Envanteri ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Değerlendirme leği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Duygusal Zekâ Değerlendirme leği'nin beş alt boyutundan (Duygularının Farkında Olma, Duygularını Yönetme, Kendini Motive Etme, Empati, İlişkileri Kontrol Etme) dördü ile 16 Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 10 kişilik özelliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. "Duygularının Farkında Olma" alt boyutu ile 16 kişilik özelliği arasında bir ilişki bulunmamamıştır. Duygusal zekâ ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında kız öğrencilerin duygusal zekânın "Empati" alt boyutunda erkeklere göre daha iyi oldukları, bunun yanında "Duyguların Farkında Olma", "Duyguları Yönetme" ve "Kendini Motive Etme" alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha iyi oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Duygusal zekâ ile bölüm değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında duygusal zekânın "Duyguları Yönetme" ve " Kendini Motive Etme" alt boyutlarında sayısal öğrencilerin sözel öğrencilerden daha başarılı olduğu; "İlişkileri Kontrol Etme" alt boyutunda ise sözel öğrencilerin sayısal öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Ergin, 2000).

Bir diğer çalışma da İşmen'in (2001), tezsiz yüksek lisans öğrencileri ve niversite ğrencilerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2000–2001 ğretim yılında İstanbul niversitesi'nde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Söz konusu evrenden 202 lisans ve 53 tezsiz yüksek lisans olmak üzere toplam 255 ğrenci seçilerek örnekleme oluşturulmuştur. Araştırmada duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi için EQ-NED (Ergin, İşmen, zabacı 1999), algılanan problem çözme becerilerini saptamak için de Problem zme Envanteri

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin yaşa göre değişmediği, cinsiyet değişkeni ile ele alındığında kızların duygusal zekânın üç boyutunda ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bunun yanında, duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem çözme becerisi algısının da arttığı belirlenmiştir.

Çakar'ın (2002) “ Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi ” adlı araştırmasının amacı ise, duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik davranışı arasındaki ilişkiyi incelemektir. İzmir’de 106 yönetici ve 32 öğretim üyesiyle yapılan çalışma sonucunda duygusal zekâ boyutları ve onlarla ilişkili olan dönüşümcü liderlik davranışı boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve özellikle duygusal zekâ boyutlarından sosyal becerilerin dönüşümcü liderlik davranışı boyutları üzerinde büyük bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, kişinin duygusal zekâsının ve dönüşümcü liderlik davranışının yaptığı işe göre farklılık gösterdiği ve duygusal zekâ boyutlarının dönüşümcü liderlik davranışı boyutlarının üzerindeki etkisinin kişinin çalıştığı işe göre değiştiği bulgularına ulaşılmıştır.

Duygusal zekânın eğitim yönetiminde kullanılmasına ilişkin bir araştırma da Balcı'nın (2001) , “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri” konulu çalışmasıdır. Araştırmacı çalışmasını Şanlıurfa ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri üzerinde yapmıştır. 45 ilköğretim müdürü ve 909 öğretmenle yapılan çalışma sonucunda ilköğretim okulu yöneticileri duygusal zekânın bütün alt boyutlarını “her zaman” kullandıklarını, öğretmenler ise yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini “çoğu zaman” ve “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin de başkalarının duygularını anlamada ve yönetmede sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Bu sebeple araştırma sonunda öğretmenlerin iletişim ve duygusal zekâ konularında hizmet içi eğitim almaları önerilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini kullanma sıklıklarıyla ilgili algılarının yönetici algılarından daha düşük düzeyde çıkması üzerine yöneticilerin de aynı konularda hizmet içi eğitime tabi tutulmaları önerisi getirilmiştir.

Duygusal zekâyla ilgili hizmet sektöründe yapılmış çokça araştırma bulunmaktadır. Bunlardan biri de Bülbüloğlu'nun (2001) “Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması” adlı çalışmasıdır. Bu araştırma

hizmet sektöründe çalışan 12 yönetici ve 120 çalışan üzerinde gerçekleştirilmiş ve liderlerin duygusal zekâya ne ölçüde önem verdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta araştırma yapılan bu şirketteki liderlerin duygusal zekâ yetilerini oluşturan öz bilinç, özdenetim, empati, motivasyon ve sosyal ilişkilerin farkında oldukları ancak, bunları uygulama aşamasında sorun yaşadıkları ve bu yüzden de liderlerin davranışlarına daha fazla dikkat ederek, duygularını çalışanların da hissedebileceği derecede paylaşmaları gerektiği ortaya çıkmıştır.

Acar'ın (2001) yaptığı "Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi" konulu tamamlayıcı çalışmasında yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul, Ankara ve Kayseri illerinde görevli 181 katılımcı üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin cinsiyetleri, yaşları, çalışma süreleri, hizmet içi eğitime katılma sıklıkları, eğitim seviyeleri, çalıştıkları banka türü, kendilerine bağlı ast sayısı gibi değişkenlere göre duygusal zekâları anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin duygusal zekâları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, göreve yönelik liderlik davranışı ile yöneticilerin duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Pehlivan'ın (1998), "Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları" konulu araştırmasının temel amacı, eğitim yönetiminde uyulması gereken etik ilkelerin neler olması gerektiği ve eğitim yöneticilerinin bu ilkelere ne derecede uygun davrandıklarının incelenmesidir. Araştırmada Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki resmi lise müdürlerinin hoşgörü, adalet, dürüstlük, sorumluluk, demokrasi, saygı boyutlarındaki etik ilkelere ilişkin davranışlarının 40 müdür, 374 öğretmen ve 45 müfettişe uygulanan anketle nasıl algılandığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, lise müdürlerinin başkalarının görüşlerine değer verme, eleştirilere açık olma, farklılıklara karşı hoşgörülü olma, başkalarını dinlerken kendini onların yerine koyma ve anlamaya çalışma, iletişim, açıklık ve insanları anlama konularındaki yeteneklerinin hizmet içi eğitimle geliştirilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Öztekin (2006), "Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi" konulu çalışmasında, orta öğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde ne düzeyde kullandıklarını yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemek amacıyla hareket

etmiştir. Balıkesir ili merkez ilçesindeki 23 yönetici, 63 yönetici yardımcısı ve 718 branş öğretmeni ile yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre yöneticiler duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini yeterli bulurken, yönetici yardımcıları ve öğretmenler yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini daha düşük düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirme yönünde isteklerini uyandırmayı amaçlayan eğitim programlarının hazırlanması ve her üç grubun da birlikte eğitimden geçirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Titrek (2004), " Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma" adlı araştırmasında eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini 1269 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim üyeleri duygusal zekâ yeterliliklerinde kendilerini yeterli olarak algılamaktadırlar. Buna karşın, özellikle olumlu ve olumsuz duygularını birlikte sentez etme, hissettiklerini doğru olarak anlama, stresli durumlarda kendini kontrol etme, fırsatları sezme gibi yeterliliklerde kendilerini önemli düzeyde eksik bulmaktadırlar. Ayrıca iş arkadaşlarını etkileme, arkadaşlarının karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirme, başkalarının bakış açılarını anlama, ekip içinde yer alma, liderlik yapma, diplomatik konuşma ve insanları ikna etme gibi duygusal yeterliliklerde de kendilerini yetersiz olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonunda öğretim üyelerinin duygusal zekâ boyutları ile akademik başarı düzeyi arasında düşük şiddette, anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

1.11.2.Çatışma Yönetimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çatışma yönetimi ile ilgili yurt içinden göz atacağımız araştırmalara Gümüseli'nin (1994) "Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri" konulu çalışmasıyla başlayabiliriz. Araştırmacı elde ettiği bulgularla okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden tümleştirmeyi "her zaman", uzlaşmayı "çoğunlukla", uyma (ödün verme) ve kaçınmayı "ara sıra" ve hükmetme stilini ise "az" kullandıklarını belirlemiştir. Okul yöneticileri tarafından tümleştirmenin en fazla, hükmetmenin ise

en az tercih edilen strateji olduğu bu çalışmanın bir diğer önemli sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Ural (1997) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri” konulu çalışmada ise yöneticilerin en fazla “problem çözme” sonra sırasıyla “uzlaşma”, “kaçınma”, “uyuma (ödün verme)” ve “hükmetme” yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Yiğit (1996) “İlköğretim Okullarında Yönetmenlerle Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışma Kaynakları” konulu araştırmasıyla ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin hangi nedenlerle çatışmaya düştüklerini ve ne düzeyde uzlaştıklarını bulmaya çalışmıştır. Ankara il merkezinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerle yöneticiler arasında temizlik işleri konusunda orta düzeyde çatışma bulunmuştur. Eğitim araç-gereç eksikliği, okul kütüphanesinin yetersizliği, rehberlik hizmetleri, çevrenin korunması, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, tuvaletlerin yetersizliği, öğretmenlere soruşturma açılması vb. konular az düzeyde çatışma yaşanan konular olarak belirlenmiştir. Hizmet içi eğitime öğretmen seçimi, mazeret izni, öğrenci sağlık işleri, ısıtma, koridorun darlığı, derslik seçimi, öğrenci beslenmesi vb. konularda ise çok az düzeyde çatışma bulunmuştur.

1.12.Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında duygusal zekâ ve çatışma yönetimi ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

1.12.1.Duygusal Zekâ İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara bakıldığında çalışmaların genellikle ABD’de yapıldığını söylenebilir. Bu kısımda söz konusu araştırmalardan bazılarında değinilecektir.

Duygusal zekâ konusuyla ilgilenen araştırmacılarından biri olan Roitman (1999; akt. www.geziyazilari.net), yaptığı çalışmada şirketlerin iletişim becerilerine sahip ve inisiyatif alabilen yani duygusal zekânın elementleri olan becerilere sahip olanları tercih ettiğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın bir başka sonucu da iş alanında başarı kadar güvenilirlik, uyum ve birlikte çalışma gibi duygusal yeterliklerin de çok önemli olduğudur.

Edward ve arkadaşlarının (1989), “Erkek ve Kadınların Duygusal Olarak Kendilerini İfade Etmeleri” isimli çalışmalarında, bireylerin duygusal olarak kendilerini nasıl ve hangi sıklıkla ifade ettikleri araştırılmıştır. Bu araştırmayı

gerçekleştirmek için üç farklı çalışma yapılmıştır. Birinci çalışma, kadın ve erkeklerin kendi duygularını aileleri ve terapistleri ile paylaşmada gönüllü olmaları düşüncesinden yola çıkılarak planlanan bir çalışmadır. Midwestern Üniversitesinde duygular üzerinde çalışan 105 kadın ve 44 erkek üzerinde "Duygusal Kendini Açma Ölçeği" (A New Emotional Self-Disclosure Scale) uygulanmıştır. İkinci çalışmada ise genel olarak kadınların ve erkeklerin duygusal olarak ailelerine ve terapistlerine açılma durumlarıyla kültürün ve cinsiyetin ilişkisine bakılmıştır. Üçüncü çalışmada ise erkeksi tavırlar ile duyguları açma arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre kadınların daha kolay duygularını açtıkları, özellikle annelerine daha kolay açıldıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında erkeksi tavırlarla kadın ve erkeklerin duygularını açmadaki ve diğerlerine göstermedeki gönüllükleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu da araştırmanın sonuçlarındandır.

Newsome, Day ve Catano (2000), duygusal zekânın başarı performansı üzerinde etkili bir yetenek olarak görülmesinin doğruluk derecesini araştırmışlardır. Araştırmada akademik başarı, kişilik, bilişsel yetenek ve duygusal zekânın ilişkisi incelenmektedir. Araştırmanın örneklemini Kanada Üniversitesi öğrencisi olan 118' i bayan 62' si erkek olmak üzere toplam 180 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâ Bar- on EQ- i kullanılmıştır. Genel bilişsel yeteneği ölçmek amacıyla da çeşitli testler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem bilişsel yetenek, hem de kişilik akademik başarı ile dikkat çekici şekilde ilişkili görülmektedir. Ancak ne EQ- i faktör puanları ne de toplam EQ- i puanları ile akademik başarı arasında dikkat çekici bir ilişki bulunmuştur.

1.12.2.Çatışma Yönetimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmanın ilgili konusu olan çatışma yönetimi ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalardan burada sözünü edeceğimiz ilki Cornille, Pestle, Vanwy (1999: 69-79)'nin "Öğretmenlerin Akranları ile Öğrenci Ailelerine Gösterdikleri Çatışma Stilleri" konulu araştırmalarıdır. Bu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin akranları ile öğrenci anne-babalarına gösterdikleri çatışma yönetimi biçimleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 84'ü kentte yaşayan, 72'si kentte yaşamayan toplam 156 ilköğretim (ilkokul) öğretmeni üzerinde, Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kentte yaşayan ilköğretim okulu öğretmenleri ile kentte yaşamayan öğretmenlerin kendi akranları ile öğrencilerinin ailelerine karşı gösterdiği çatışma yönetim stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Şehir okullarındaki öğretmenler kendi akranlarından daha

çok öğrencilerin aileleri ile ilişkilerinde hükmetme stilini büyük olasılıkla kullandıklarını bildirmişlerdir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları çatışmalarda öğrenci anne-babalarına, kendi akranlarından farklı bir şekilde davrandıkları görülmüştür.

Çatışma yönetimi konusunda yapılmış bir diğer araştırma ise Bondesio'nun (1992), "Okulda Çatışma Yönetimi: Kaçınılmaz Bir Görev" adlı çalışmasıdır. Araştırmacı, okulda yaşanan çatışmanın okul müdürü tarafından yönetilmesinin önemini vurgulamayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda "hükmetme" stratejisinin en çok seçilen strateji olduğu, çatışmaların birbirinden farkına rağmen genel bir takım çatışma çözümü yolları olduğu, insan davranışları karmaşık olabileceği için çözüm tekniklerinin de değişik olabileceği gibi bir takım yargılara varılmıştır.

Eğitim alanında çatışma yönetimi konulu araştırmalara bir örnek de Johnson (1995; Akt. Elma, 1998: 35) tarafından "Okul Organizasyonlarında Çatışma ve Okul İklimi Arasındaki İlişki" adlı araştırmayla verilmiştir. Araştırmacı bu çalışmada okullarda yaşanan çatışmalar ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. ABD'nin Alabama Eyaletindeki 41 ilk ve orta öğretimde görev yapan 373 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin çatışma miktarı ile okul iklimi arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca "hükmetme" stratejisini kullanan okul yöneticileri ile okul iklimi arasında da anlamlı ve negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Tercih edilen çatışma yönetimi stiline okul üzerinde anlamlı etkisi olduğu da ortaya çıkarılmıştır.

1.13. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Duygusal zekâyla ilgili yapılan araştırmalarda ulaşılan başlıca sonuçlardan biri yüksek duygusal zekâlı bireylerin daha mutlu, daha sağlıklı ve ilişkilerinde daha başarılı olduğudur. İnsanların duygularıyla birbirlerini etkilemeleri ve duygularını birbirlerine aktarmaları olasıdır. Bir başka deyişle duygular bulaşıcıdır. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre duygusal zekâ hayatın her alanında kolaylaştırıcı, sorun çözücüdür, gereklidir ama özellikle bir yönetici için hayati öneme sahiptir. Yöneticilerin duyguları kontrol etme ve yönetebilme yeteneğine sahip olmaları, çalışanların iş performansını arttırdığı gibi kurumda yaşanabilecek çatışmaların da olumlu bir güce dönüştürülmesini sağlar. Özellikle ülkemizde duygusal zekâyla ilgili yapılan araştırma sonuçları eğitimde duygusal zekânın önemini bir kez daha vurgulamış ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutma görevi görmüştür.

Alan yazın incelendiğinde çatışma ve çatışma yönetimi konularında birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunda çatışma yönetiminin iş doyumu, performans veya örgütsel etkililik üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çatışma yönetimi stratejileri ve tercih alanları ile ilgili de çokça araştırmaya rastlanmıştır. Fakat yöneticilerin, özellikle okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma görülmemiştir. Alanda göze çarpan söz konusu ihtiyaçtan dolayı bu çalışmada eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri çözümlene yöntemleri ile süre ve olanaklar yer almaktadır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi okul müdürü ve müdür yardımcısı algılarına dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden araştırma tarama modelinde olacaktır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2004: 77).

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Tuzla ilçesindeki resmi ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında 2008–2009 öğretim yılında görev yapan yöneticiler oluşturmuştur. Evrende bulunan toplam 28 ilköğretim ve 10 orta öğretim okulundaki 140 yöneticinin tamamı alınmıştır.

Ancak yöneticilere verilen veri toplama araçlarının 105 tanesi geri dönmüştür.

Geri dönen veri toplama araçlarının 35 tanesi müdürlere, 70 tanesi müdür yardımcılarına aittir.

2.3.Veritoplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejileri (ÇYS) ölçekleridir.

Okul müdürlerine ve müdür yardımcılarına uygulanmış ilk ölçek olan EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği iki bölüm halinde hazırlanmıştır. İlk bölüm araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılımcılara ilişkin kişisel bilgileri içeren sorulardan oluşan

“Kişisel Bilgi Formu”dur. İkinci bölümde Ergin ve arkadaşları (1999) tarafından hazırlanmış 108 maddelik “EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği” yer almıştır.

Yöneticilere uygulanmış olan ikinci ölçek olan Çatışma Yönetimi Stratejileri (ÇYS) Ölçeği ise Gümüşeli'nin (1994), orijinali alan yazında ROCI II olarak bilinen ölçekten uyarladığı 28 maddelik bir ölçektir.

Kullanılacak ölçekler için ölçeği geliştirenlerden gerekli yazılı izinler alınmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda, araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili kısa bir açıklamaya yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formunda, yöneticilerin kendileriyle ilgili görev yaptıkları okul derecesi, unvan, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, mezun oldukları okul türü, branş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine ilişkin sorular yer almıştır.

2.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği (EQ-NED)

Demir Ali Yaşar Ergin, Esra İşmen ve Nilüfer Özabacı (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kendi duygularını anlama, karşısındakilerin duygularını anlama, kendi duygularını yönetme olmak üzere üç alt boyutu vardır. Kendini değerlendirme türü bir ölçektir. 9 yaş ve yukarısına bireysel veya grup olarak uygulanır. Duygusal zekânın ‘kendi duygularını anlama’, ‘karşısındakinin duygularını anlama’ ve ‘duyguları yönetme’ boyutlarının her birine karşılık gelen üçlü bloklar halinde hazırlanan ölçeğin her bloğunda ayrı olay ele alınmıştır. Blokların konusunu oluşturan duygular farklıdır. Her bloktaki 1. soru kendi duygularını anlama, 2. soru karşısındakinin duygularını anlama, 3. soru duyguları yönetme boyutuna aittir. 36 blok üçer maddesiyle 108 maddelik bir ölçeği oluşturmaktadır. Zaman sınırlaması yoktur. Yaklaşık 20–25 dakikada doldurulabilir.

Ölçek, 1999 yılında 748 lise öğrencisi üzerindeki tarama çalışması ile saptanan 78 üstün IQ düzeyindeki lise öğrencileri de dâhil toplam 303 lise öğrencisi üzerinde EQ-IQ geçerlilik analizi için, bu örneklem grubuna 332 üniversite öğrencisinin eklenmesiyle ulaşılan toplam 635 öğrenci üzerinde de diğer geçerlilik-güvenilirlik analizleri yapılarak oluşturulmuştur.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında öncelikle iç tutarlık katsayılarından Cronbach Alpha katsayısı hem maddelerden hareketle boyutlar için,

hem de boyut puanlarından hareketle testin bütünü için hesaplanmıştır. Tablo 2.1.e bakıldığında hesaplanan Alpha katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.1. Güvenilirlik İstatistikleri (Cronbach Alpha Katsayıları)

	A	N	K
EQ-T	0.60	636	3 (boyut)
EQ-1	0.78	634	36 (madde)
EQ-2	0.72	630	36 (madde)
EQ-3	0.81	631	36 (madde)

Benzer şekilde iç tutarlık katsayılarından madde-toplam ve madde-kalan analizi test toplam puanına göre alt boyutlar için yapılmış ve sonuçları Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. EQ-NED Madde Analizi (Faktörler Düzeyinde)

	Madde-Test Korelasyonu			Madde-Kalan Korelasyonu		
	R	Sd	P	r	Sd	P
EQ-1	0.62	634	P<.01	0.21	634	p<.05
EQ-2	0.72	634	P<.01	0.41	634	p<.01
EQ-3	0.82	634	P<.01	0.50	634	p<.01

Ayrıca şekilde iç tutarlık katsayılarından madde-toplam ve madde-kalan alt boyut toplam puanlarına göre maddeler için de yapılmıştır.

Ayırt edicilik gücü boyutlar için ve maddeler için üst ve alt çeyrekler arasında t-testi ile analiz edilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

İkinci aşama olarak zekânın bir bütün olduğu, alt türleri arasında ilişkinin mutlak olduğu görüşünü taşıyan araştırmacılar EQ ile IQ'nun ilişkili olduğu ama aynı zamanda zihinsel yetiler yönünden farklı bilgilen içerdiği savlarını test etmek amacıyla bir dizi analiz yapmışlardır. IQ puanı olarak "Raven Advanced Progressive Matrice" (RAPM) Ölçeğinden elde edilen ham ve standart puanlar işleme alınmıştır. EQ ile IQ arasında korelasyonlar incelenmiş, ayrıca EQ ile IQ düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. EQ ve IQ İlişkisi Geçerlilik İstatistikleri

	APM-1 (Std)	APM-2 (Std)	APM-T (Std)
EQ-T (Raw)	r= 0.45 p<.01 Sd= 301	r= 0.37 p<.01 Sd= 301	r= 0.42 p<.01 Sd= 301
EQ-1 (Raw)	r= 0.28 p<.01 Sd= 301	r= 0.24 p<.05 Sd= 301	r= 0.28 p<.01 Sd= 301
EQ-2 (Raw)	r= 0.32 p<.01 Sd= 301	r= 0.24 p<.05 Sd= 301	r= 0.28 p<.01 Sd= 301
EQ-3 (Raw)	r= 0.45 p<.01 Sd= 301	r= 0.38 p<.01 Sd= 301	r= 0.43 p<.01 Sd= 301

EQ ve IQ ilişkileri bir de duygusal zekânın IQ'nun yordayıcısı (kestiricisi-tahmin edicisi) olarak gücünü görmek için hem faktörler düzeyinde hem maddeler düzeyinde regresyon analizi yapılmıştır. EQ-3'un IQ'nun %19'unu oluşturduğu, EQ-1 ve EQ-2'nin buna önemli katkısının olmadığı görülmüştür. Benzer işlem EQ'nun maddeleri düzeyinde yapıldığında 108 maddenin toplam olarak IQ'nun %68'ini açıklayıcı olduğu (diğer bir ifadeyle IQ'nun %68'ini bu 108 sorunun ölçtüğü kavramın -EQ-oluşturduğu) bulunmuştur.

Bu analizler sonucu geliştiricilerin kurdukları zekâ teorik yapısı ile ölçeğin örtüştüğü görülmüştür.

2.3.2.1. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Uygulanması ve Puanlanması

Bireyin kendi kendine yanıtlayabileceği, uygulanması kolay bir ölçektir. Cevaplanmasında ise kişiden her madde için 4 yanıt seçeneğinden [H: Hiç böyle yapmam] [A: Ara sıra böyle yaparım] [Ç: çoğu zaman böyle yaparım] [D: Daima böyle yaparım] en uygununu seçip form üzerinde işaretlemesi istenmektedir.

Puanlama, düz sorularda hiç böyle yapmam seçeneği için 1 puan, daima böyle yaparım seçeneği için 4 puan olacak şekildedir. Ters değerlendirmeli soruları da içeren ölçekte söz konusu sorularda puanlama yönü tersine dönmektedir. Yani daima böyle yaparım seçeneği 1 puan, hiç böyle yapmam seçeneği 4 puan değerinde olmaktadır. Aynı bloktaki sorulardan bazıları düz, bazıları ters değerlendirmeli olabilmektedir. Düz ve ters soru değerlendirmeleri geliştiricilerin inisiyatifinde olduğundan anketlerin değerlendirilmesi aşamasında kendilerinden yardım alınacaktır.

Aşağıda yöneticilerin duygusal zekâ derecesi puanları ve yorumlanışı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1	Düşük	1.00-1.49
2	Normal altı	1.50-1.99
3	Normal	2.00-2.99
4	Normal üstü	3.00-3.49
5	Yüksek	3.50-4.00

2.3.3. Çatışma Yönetimi Stratejileri (ÇYS) Ölçeği

Literatürde "The Rahim Organizational Conflict Inventory II" kısaca ROCI II olarak ifade edilen Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği, Gümüseli (1994) tarafından Türkçeye çevrilerek 28 maddeye indirgenmiş ve orta öğretim okulu müdürlerine uygulanmıştır. Okul müdürü ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanan ölçek formları için güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun için Ankara il merkezinden seçilen lise ve dengi okullarda görev yapan 40 müdür ve müdür yardımcısından oluşan bir yönetici grubu ile 50 öğretmene bir ay ara ile ölçek uygulanmıştır. İlk uygulamada yönetici grubuna verilen ölçeklerden 34'ü, ikinci uygulamada ise 30'u geri dönmüştür. Öğretmen grubuna verilen ölçeklerden ise, ilk uygulamada 42'si, ikinci uygulamada da 40'ı geri dönmüştür. İki defa doldurularak geri dönen ölçeklere göre yapılan hesaplamalardan elde edilen güvenilirlik katsayıları, yöneticiler için 0.81 ve öğretmenler için de 0.88 bulunmuştur. Orta öğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine uygulanıp güvenilirliği kanıtlanmış olan bu

ölçeğin ilköğretim okulu yöneticilerine de uygulanabileceğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır.

Rahim Örgütsel Çatışma Anketi (ROCI - II), Gümüşeli'nin (1994) Rahim'den aktardığına göre ABD'de çatışma yönetimi konusundaki pek çok araştırmada kullanılmıştır.

Rahim (1983, Akt. Gümüşeli, 1994:147) tarafından çatışmayı ölçmek için iki araç geliştirilmiştir. Bunlardan birisi örgüt içindeki çatışma miktarını ölçen "Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği" ROCI - I, diğeri de üstler, astlar ve emsaller arasındaki bireyler arası çatışma yönetimi stratejilerini ölçen ROCI - II form A, B ve C olarak üç ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada ROCI - MB Formu kullanılacaktır.

Tablo 2.4'te ROCI - II B Formunun güvenilirlik hesaplamaları ile ilgili değerler yer almaktadır.

Tablo 2.4. ROCI - II Örgütsel Çatışma Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Test-Tekrar Test	Cronbach Alpha	Sperman Brown İki Yarım Test	Gutman Lambda	Kristof Tarafsız Güvenirliği
Tümleştirme	.83	.77	.73	.77	.77
Uyma (Ödün Verme)	.81	.72	.71	.73	.72
Hükmetme	.76	.72	.71	.73	.72
Kaçınma	.79	.75	.71	.76	.76
Uzlaşma	.60	.72	.67	.73	.73

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği ile ilgili sonuçlar yeterli bulunmaktadır. Alpha değeri 0.72 ile 0.77 arasında değişmektedir.

2.3.3.1.Çatışma Yönetimi Stratejileri (ÇYS) Ölçeğinin Uygulanması ve Puanlanması

Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 28 maddedir ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır (Tümleştirme, Uyma (Ödün Verme), Hükmetme, Kaçınma, Uzlaşma). Ölçek formundaki dizilişe göre davranış biçimlerinden 1., 5., 12., 22., 23., ve 28. sırada yer alanlar **tümleştirme**; 2., 11., 13., 19. ve 24. sırada yer alanlar **uyma (ödün verme)**; 8., 9., 18., 21. ve 25. sırada yer alanlar **hükmetme**; 3., 6., 16., 17., 26. ve 27.

sırada yer alanlar **kaçınma**; 4., 7., 10., 14., 15. ve 20. sırada yer alanlar **uzlaşma** stratejilerine ilişkin davranış biçimleridir.

Bu alt boyutlara ek olarak Rahim ve arkadaşlarının (2001) orijinal çalışması incelendiğinde **tümleştirme** stratejisi ile **kaçınma** stratejisi farkının alınmasıyla **problem çözme** (problem solving) ve **hükmetme** stratejisi ile **uyuma (ödün verme)** stratejileri farkı alınarak **anlaşma** (bargaining) alt boyutlarının da oluşturulduğu görülmüştür. Bu çalışmada bu iki yeni alt boyut da dikkate alınacaktır.

ÇYS Ölçeği'nde “Her Zaman”, “Çoğunlukla” , “Ara Sıra” , “Az” , “Hiç” ifadelerinden oluşan 5’li Likert Tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. “Her Zaman” seçeneği için 5, “Çoğunlukla”(seçeneği için 4 , “Ara Sıra” seçeneği için 3, “Az” seçeneği için 2, “Hiç” seçeneği için 1 puan verilecektir. Aşağıda yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin sıklık derecesi puanları ve yorumlanışı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1	Hiç	1.00-1.79
2	Az	1.80-2.59
3	Ara sıra	2.60-3.39
4	Çoğunlukla	3.40-4.19
5	Her Zaman	4.20-5.00

2.4. Veri Çözümleme Yöntemleri

Araştırmanın çalışma evreninde yer alan katılımcılardan sağlanan veriler SPSS 15.0 programı ile bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin müdür ve müdür yardımcısı algı düzeyleri için her boyutta frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelendikten sonra çözümlemelere geçilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olduğu durumlarda yönetici görüşlerinin alt amaçlarda belirtilen değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği, parametrik analizlerden Bağımsız Gruplar T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanarak çözümlenmiştir. Normal dağılımın bulunmadığı durumlarda parametrik olmayan

istatistik tekniklerinden Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Yöneticilerin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerinin duygusal zekâ düzeylerine göre değişkenlik gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınacaktır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla frekans analizleri yapılmıştır.

Daha sonra alt amaçlardaki sorulara yanıt bulabilmek için katılımcıların duygusal zekâ puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel analizler yapılarak incelenmiştir.

Hemen 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 arasındaki ilişki, korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir.

3.1. Demografik Özellikler İle İlgili Bulgular

Demografik özellikler başlığı altında araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul derecesi, unvan, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, mezun oldukları okul türü, branş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine ilişkin dağılımlar frekans analizi yapılarak belirlenmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
İlköğretim	71	67,6
Orta Öğretim	34	32,4
Toplam	105	100

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcılardan ilköğretimde görev yapan yöneticilerin örneklemin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Unvanlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
Müdür	35	33,3
Müdür Yardımcısı	70	66,7
Toplam	105	100

Tablo 3.2.'ye göre araştırmaya katılan yöneticilerden müdür yardımcılarının çoğunluğu oluşturduğu görölmektedir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
Kadın	6	5,7
Erkek	99	94,3
Toplam	105	100

Tablo 3.3. incelendiğinde araştırmaya katılan kadın yöneticilerin azınlıkta kaldığı görölmektedir.

Tablo 3.4. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
40 yaş ve altı	52	49,5
41 yaş ve üstü	53	50,5
Toplam	105	100

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşlarına bakıldığında 29'dan 59'a kadar bir yaygınlığa sahip olduğu görölmektedir. Tüm örneklemedeki yöneticilerin yaş ortalamaları 41.81 ve standart sapma 8.44 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda katılımcıların yaşları "40 yaş ve altı" ve "41 yaş ve üstü" olarak ikiye bölünmüştür.

Tablo 3.4.'e göre "40 yaş altı" ve "41 yaş ve üstü" yönetici sayılarının birbirine neredeyse eşit olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
15 yıl ve altı	48	45,7
16 yıl ve üstü	57	54,3
Toplam	105	100

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine bakıldığında 7 yıldan 35 yıla kadar bir yaygınlığa sahip olduğu görölmektedir. Tüm örneklemedeki yöneticilerin mesleki kıdem ortalamaları 18.31 ve standart sapma 8.26 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda katılımcıların mesleki kıdemleri "15 yıl ve altı" ve "16 yıl ve üstü" olarak ikiye bölünmüştür.

Tablo 3.5.'e göre katılımcılardan mesleki kıdemi “15 yıl ve altı” olan yöneticiler az sayıdadır.

Tablo 3.6. Katılımcıların Yöneticilik Kıdemlerine Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
5 yıl ve altı	37	35,2
6-12 yıl arası	33	31,4
13 yıl ve üstü	35	33,3
Toplam	105	100

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine bakıldığında 1 yıldan 30 yıla kadar bir yaygınlığa sahip olduğu görülmektedir. Tüm örnekleme yöneticilerin yöneticilik kıdemleri ortalamaları 9.86 ve standart sapma 7.32 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda katılımcıların yöneticilik kıdemleri “5 yıl ve altı”, “6-12 yıl arası” ve “13 yıl ve üstü” olarak üçe bölünmüştür.

Tablo 3.6. incelendiğinde katılımcı yöneticilerden “5 yıl ve altı” yöneticilik kıdemine sahip olanların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Katılımcıların Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
Eğitim Enstitüsü	17	16,2
Fakülte	82	78,1
Lisansüstü	6	5,7
Toplam	105	100

Tablo 3.7.'de görüldüğü üzere örneklem grubumuzun çoğunluğunu fakülte mezunları oluşturmaktadır. Fakat yüksek lisans yapmış olan yönetici sayısının %5.7 de kalmış olması ve doktora yapmış olan yöneticinin bulunmamasının bir eksikliğe işaret ettiği söylenebilir. Günümüz dünyasında yöneticilerin en önemli gücü bilgidir. Yöneticiler ancak bilgi sayesinde doğru adımlar atabilir ve doğru kararlar alabilirler. Bu açıdan yöneticilerin eğitimine gereken önem verilmeli, yüksek lisans ve doktora yapmanın yararları konusunda farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.

Tablo 3.8. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
Sınıf öğretmeni	31	29,5
Fen	14	13,3
Matematik	12	11,4
Sosyal Alanlar	39	37,1
Beceri Alanları	3	2,9
Meslek Dersleri	6	5,7
Toplam	105	100

Tablo 3.8.'deki sonuçlara bakarak örnekleminizdeki okul yöneticilerinin çoğunluğunun branşlarının “sosyal alanlar” ve “sınıf öğretmenliği” olduğu söylenebilir.

Tablo 3.9. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
Evli	96	91,4
Bekâr	9	7,6
Toplam	105	100

Tablo 3.9.'daki bulgulara baktığımızda örneklem grubumuzu oluşturan yöneticilerin çoğunluğunun evli kişilerden oluştuğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3.10. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
Var	86	81,9
Yok	19	18,1
Toplam	105	100

Tablo 3.10. incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğunun çocuk sahibi oldukları görülmektedir.

Katılımcılara Kişisel Bilgi Formunda kaç çocuk sahibi olduklarına ilişkin sorulan soruya çoğunlukla cevap verilmemiş olduğu için bu konuda güvenilir bilgi yoktur.

Tablo 3.11. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Geçerli%
Evet	48	45,7
Hayır	57	54,3
Toplam	105	100

Tablo 3.11. incelendiğinde örneklem grubumuzda hizmet içi eğitim almış olan ve almamış olan yönetici sayısının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

3.2.Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yöneticilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların alt amaçlarda belirtilen sorular doğrultusunda demografik değişkenlere göre anlamlı bir değişkenlik gösterip göstermediğini bulabilmek amacıyla bilgisayar ortamında SPSS 15.0 programı yardımıyla gerekli analizler yapılmıştır. Hangi analizin yapılacağına karar verebilmek için öncelikle duygusal zekâ puanlarının tüm gruplar bazında normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Çarpıklık katsayısının çarpıklığın standart hatasına bölümüyle elde edilen Z- istatistiğinin %99 güven aralığında -2.58 ile +2.58 arasında kalması puanların normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan testler sonucu tüm gruplar için normal dağılıma sahip olduğu görülen duygusal zekâ puanları için parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Fakat n sayılarının 30'dan az olduğu grupların bulunması puanlar normal dağılıma sahip olsa da parametrik testlerin uygulanabilirliği konusunda soru işaretleri uyandıracığından bu özel durumda olan gruplar için hem parametrik hem de parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Her iki durumda da aynı neticelerin alındığı görülmüştür.

3.2.1.Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 3.12.'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına Göre T-Testi Sonuçları

Okul Derecesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlköğretim	71	2.69	0.16	103	1.214	.227
Orta Öğretim	34	3.00	0.14			

Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre karşılaştırılmasına ilişkin Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları incelendiğinde [$t_{(71)}=1.214$, $p=.227>.05$] gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. “İlköğretim”de görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ puanı ortalamaları $\bar{X}=2.69$ (normal), “orta öğretim”de görev yapanların ortalamaları $\bar{X}=3.00$ (normal üstü) dir.

3.2.2. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için öncelikle normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30’dan küçük olduğu bir grubun bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Bağımsız Gruplar T-Testi hem de T-testinin parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece T-testine ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testine ait sonuçlar Tablo 3.13.’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	6	2.93	0.12	103	0.743	.459
Erkek	99	2.98	0.16			

Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçlarına göre [$t_{(103)}=.743$;

$p=.459 > .05$] gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Kadın”ların duygusal zekâ ortalamaları $\bar{X}=2.93$ (normal) ve “erkek”lerin duygusal zekâ ortalamaları $\bar{X}=2.98$ (normal) olarak bulunmuş olup birbirine oldukça yakın puanlar alınmış olduğu söylenebilir.

3.2.3. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 3.14.’te verilmiştir.

Tablo 3.14. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
40 yaş ve altı	52	3.00	0.16	103	1.442	.152
41 yaş ve üstü	53	2.95	0.15			

Duygusal zekâ düzeylerinin yaşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçlarına göre [$t_{(103)}=1.442$; $p=.152 > .05$] gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “40 yaş ve altı” yöneticilerin duygusal zekâ ortalamaları $\bar{X}= 3.00$ (normal üstü) iken “41 yaş ve üstü”ndekiler için ortalama $\bar{X}=2.95$ (normal) çıkmıştır.

3.2.4. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 3.15.’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
15 yıl ve altı	48	3.00	0.16	103	1.132	.260
16 yıl ve üstü	57	2.96	0.16			

Elde edilen bulgulara [$t_{(103)}=1.132$; $p=.260 > .05$] göre duygusal zekâ düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Meslekteki kıdemleri “15 yıl ve altı” olanların duygusal zekâ puanı ortalamaları $\bar{X}=3.00$ (normal üstü), “16 yıl ve üstü” olanların duygusal zekâ puanı ortalamaları $\bar{X}=2.96$ (normal) olarak hesaplanmıştır.

3.2.5. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için Tek Yönlü Anova testi yapılmış, Anova sonuçları ve alınan puanlara ait ortalamalar sırasıyla Tablo 3.16. ve Tablo 3.17.’de verilmiştir.

Tablo 3.16. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.007	2	.003	0.127	.881	$p > .05$
Gruplar içi	2.724	102	.027			Anlamlı fark
Toplam	2.730	104				yok

Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin duygusal zekâ puanları yöneticilik kıdemine göre anlamlı şekilde fark göstermemektedir. [$F_{(2-102)}=.127$; $p=.881 > .05$].

Tablo 3.17. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına Ait Ortalamalar

Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{X}	S
5 yıl ve altı	37	2.98	.15
6-12 yıl arası	33	2.97	.17
13 yıl ve üstü	35	2.99	.15

Yöneticilerden yöneticilik kıdemi “5 yıl ve altı” olanların duygusal zekâ puanı ortalamaları $\bar{X}=2.98$ (normal), “6-12 yıl arası” olanların ortalama puanları $\bar{X}=2.97$ (normal) ve “13 yıl ve üstü” olanların ortalama puanları $\bar{X}=2.99$ (normal) olarak bulunmuştur.

3.2.6. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının mezun oldukları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle grup bazında normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30'dan küçük olduğu grupların bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Tek Yönlü Anova hem de Anovanın parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H- testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığından burada sadece Anova testine ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan Tek Yönlü Anova testinin sonuçları Tablo 3.18.'de, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.19.'da verilmiştir.

Tablo 3.18. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.215	2	.107	4.352	.015	p< .05
Gruplar içi	2.516	102	.025			Anlamlı fark
Toplam	2.730	104				var

Duygusal zekâ puanlarının mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara bakıldığında [$F_{(2-102)}=4.352$; $p= .015 < .05$] gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 3.19.'da farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre aralarında anlamlı farklılık bulunan gruplar * işaretiyle gösterilmiştir.

Tablo 3.19. Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına Ait Ortalamalar

Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	S	Anlamlılık Düzeyi
Eğitim Enstitüsü*	17	2.88	.19	.020
Fakülte*	82	3.00	.15	
Lisansüstü	6	2.93	.10	

Tablo 3.19'a bakıldığında farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre “eğitim enstitüsü” mezunlarının duygusal zekâ puanı ortalamaları $\bar{X}=2.88$ (normal) ile “fakülte” mezunlarının duygusal zekâ puanı ortalamaları $\bar{X}=3.00$ (normalüstü) anlamlı şekilde farklı bulunduğu görülmektedir ($p=.20<.05$). Parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U ile yapılan ikili karşılaştırma sonucunda da aynı sonuçların elde edilmesi, başka bir deyişle sadece bu iki grup arasında bir fark bulunması nedeniyle Scheffe testinin sonuçları rapor edilmiştir.

Buna göre “fakülte” mezunlarının duygusal zekâ düzeyleri “eğitim enstitüsü” mezunlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır ($p=.02<.05$). Bu anlamlı fark duygusal zekânın eğitimle geliştirilebilirliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. “Lisansüstü” mezunlarının sayısının örneklem içinde oldukça az yer tutması yapılacak yorumların güvenilirliği sorusunu akla getirdiğinden bu konuda herhangi bir değerlendirme yapılmayacaktır.

3.2.7. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Branşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Grup bazında puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30'dan küçük olduğu grupların bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Tek Yönlü Anova testi hem de Anovanın parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H- testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece Anova testine ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan Tek Yönlü Anova testinin sonuçları Tablo 3.20.'de, alınan puanlara ilişkin ortalamalar Tablo 3.21.'de verilmiştir.

Tablo 3.20. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.127	5	.025	.962	.445	$p>.05$
Gruplar içi	2.604	99	.026			Anlamlı fark
Toplam	2.730	104				yok

Analiz sonuçlarına göre duygusal zekâ puanlarının branşlara göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5,99)} = .962$; $p = .445 > .05$].

Tablo 3.21. Yöneticilerin Branşlarına Göre EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına Ait Ortalamalar

Branş	N	\bar{X}	S
Sınıf Öğretmeni	31	2.97	.17
Fen	14	3.05	.14
Matematik	12	2.91	.14
Sosyal Alanlar	39	2.97	.16
Beceri Alanları	3	2.99	.17
Meslek Dersleri	6	2.99	.10

Ortalamalara bakıldığında branşı “sınıf öğretmenliği” olan yöneticilerin duygusal zekâ ortalamaları $\bar{X}=2.97$ (normal), “fen” branşındakilerin $\bar{X}=3.05$ (normalüstü), “matematik” branşındakilerin $\bar{X}=2.91$ (normal), “sosyal alanlar” branşındakilerin $\bar{X}=2.97$ (normal), “beceri alanları” ve “meslek dersleri” branşlarındakilerin $\bar{X}=2.99$ (normal) bulunmuştur.

3.2.8. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Puanların gruplar bazında normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30'dan küçük olduğu bir grubun bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Bağımsız Gruplar T-testi hem de T-testinin parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece Bağımsız Gruplar T-testine ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan T-testi sonuçları Tablo 3.22.'de verilmiştir.

Tablo 3.22. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evli	96	2.97	.16	103	.837	.404
Bekâr	9	3.02	.16			

Elde edilen bulgulara göre medeni duruma göre yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır [$t_{(103)} = .837$; $p = .404 > .05$]. “Evli” yöneticilerin duygusal zekâ ortalamaları $\bar{X} = 2.97$ (normal) ve “bekâr” yöneticilerin duygusal zekâ puanları ortalamaları $\bar{X} = 3.02$ (normalüstü) bulunmuştur.

3.2.9. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle gruplar bazında normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30’dan küçük olduğu bir grubun bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Bağımsız Gruplar T-testi hem de T-testinin parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece Bağımsız Gruplar T-testine ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan T-Testi sonuçları Tablo 3.23.’te verilmiştir.

Tablo 3.23. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Çocuk	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	86	2.97	.16	103	.559	.578
Hayır	19	3.00	.15			

Tablo 3.23. incelendiğinde duygusal zekâ puanlarının çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(103)} = .559$; $p = .578 > .05$]. Çocuk sahibi olma durumuyla ilgili soruya “evet” cevabını verenlerin duygusal

zekâ puanı ortalamaları \bar{X} =2.97 (normal) ve “hayır” cevabı verenlerin duygusal zekâ puan ortalamaları \bar{X} = 3.00 (normalüstü) olarak hesaplanmıştır.

3.2.10. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları Tablo 3.24.’te verilmiştir.

Tablo 3.24. Yöneticilerin EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	48	3.00	.15	103	1.095	.276
Hayır	57	2.96	.16			

Tablo 3.24.’e göre duygusal zekâ ile hizmet içi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$t_{(103)}=1.095$; $p= .276 > .05$]. Analiz sonuçlarına göre hizmet içi eğitim alma sorusuna “evet” cevabını veren yöneticilerin duygusal zekâ puanı ortalamaları \bar{X} = 3.00 (normalüstü), “hayır” cevabını verenlerin duygusal zekâ puanı ortalamaları \bar{X} =2.96 (normal) bulunmuştur.

3.3. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İncelenmesi

Bu başlık altında okul yöneticilerinin öz değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.25. Yöneticilerin ÇYS Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S	Önem Sırası
Tümleştirme	105	4.41	.44	1
Uyma(Ödün Verme)	105	3.13	.52	3
Hükmetme	105	2.35	.63	5
Kaçınma	105	2.98	.60	4
Uzlaşma	105	3.95	.43	2

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında en sık kullanılan davranışın ortalama \bar{X} =4.41 ile “tümleştirme” boyutunda olduğunu, bunu sırasıyla \bar{X} =3.95 ile “uzlaşma”, \bar{X} =3.13 ile “uyuma (ödün verme)”, \bar{X} =2.98 ile “kaçınma” ve \bar{X} =2.35 ile “hükmetme” stratejilerinin izlediği görülmektedir. Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerinden aldıkları puanlara göre “tümleştirme” stratejisini “her zaman”, “uzlaşma” stratejisini “çoğunlukla”, “uyuma (ödün verme)” stratejisini “ara sıra”, “kaçınma” stratejisini “ara sıra” ve “hükmetme” stratejisini “az” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu boyutlara ek olarak Rahim (1983)’in orijinal çalışmasına bakıldığında “problem çözme (problem solving)” ve “anlaşma (bargaining)” olarak adlandırılmış olan iki farklı boyutun var olduğu görülmüştür. “Tümleştirme” stratejisi ile “kaçınma” stratejisi puanlarının farkı alınarak oluşturulan “problem çözme”, “hükmetme” stratejisi ile “uyuma (ödün verme)” stratejileri puanlarının farkı alınarak oluşturulan “anlaşma” (bargaining) boyutlarına ait bulgular Tablo 3.26.’da verilmiştir.

Tablo 3.26. Yöneticilerin Problem Çözme ve Anlaşma Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalamalar

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S
Problem Çözme	105	1.43	.76
Anlaşma	105	-.78	.78

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “problem çözme” alt boyutuna ait davranış ortalamasının \bar{X} =1.43 olduğu görülmüştür. “Problem çözme” alt boyutuna ait puanlar “tümleştirme” stratejisi puanlarından “kaçınma” stratejisi puanları çıkartılarak oluşturulduğu için ortalamanın \bar{X} =1.43 çıkması, yöneticilerde “tümleştirme” nin kullanılma eğiliminin “kaçınma” nın kullanılması eğilimine göre daha baskın olması şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.26.’daki bir diğer sonuç ise “anlaşma” boyutuna ait ortalamanın \bar{X} =-.78 olduğudur. “Anlaşma” alt boyutuna ait puanlar “hükmetme” stratejisi puanlarından “uyuma (ödün verme)” stratejisi puanları çıkartılarak oluşturulduğu için ortalamanın \bar{X} =-.78 çıkması, yöneticilerde “uyuma (ödün verme)” nin kullanılma

eğiliminin “hükmetme” nin kullanılması eğilimine göre daha yüksek olması şeklinde yorumlanabilir.

3.4.Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğine ilişkin alt boyutlardan aldıkları puanların alt amaçlarda belirtilen sorular doğrultusunda demografik değişkenlere göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğini bulabilmek amacıyla bilgisayar ortamında SPSS 15.0 programı yardımıyla gerekli analizler yapılmıştır. Hangi analizin yapılacağına karar verebilmek için her bir alt boyuta ait toplam puanların gruplar bazında normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Çarpıklık katsayısının çarpıklığın standart hatasına bölümüyle elde edilen Z-istatistiğinin %99 güven aralığında -2.58 ile +2.58 arasında kalması puanların normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan testler sonucu tüm gruplar için tümleştirme alt boyutuna ait puanların normal dağılıma sahip olmadığı, diğer alt boyutlar uyma (ödün verme), hükmetme, kaçınma, uzlaşma, problem çözme ve anlaşma stratejilerine ait puanların ise normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bundan dolayı sadece tümleştirme alt boyutuna ait puanlar için parametrik olmayan analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Diğer alt boyutlara ait puanlar için dağılımlar normal çıkmasına rağmen n sayılarının 30'dan küçük olduğu grupların varlığı ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması bu gruplar için parametrik olmayan testlerin de yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Her iki analiz türünün de uygulandığı gruplar için anlamlılık açısından aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

3.4.1. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3.27.'de verilmiştir.

Tablo 3.27. Yöneticilerin Tümlleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Okul Derecesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlköğretim	71	52.82	3750.00	1194.00	.928
Orta Öğretim	34	53.38	1815.00		

Tablo 3.27. incelendiğinde yöneticilerin tümlleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [U=1194.00; p=.928> .05]. Grupların gözlenen sıra ortalamaları incelendiğinde “ilköğretim”de görev yapan yöneticilerin sıra ortalamasının 52.82, “orta öğretimde” görev yapanların ise 53.38 olduğu görülmektedir.

3.4.2. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uyma (ödün verme) stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.28.’de verilmiştir.

Tablo 3.28. Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Derecesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlköğretim	71	3.13	.56	103	-.054	.203
Orta Öğretim	34	3.14	.45			

Tablo 3.28. incelendiğinde yöneticilerin uyma (ödün verme) stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(103)}=-.054$; p=.203> .05]. Uyma (ödün verme) stratejilerine ait ortalamalar incelendiğinde “ilköğretimde” görev yapan yöneticilerin

ortalamasının $\bar{X}=3.13$, “orta öğretim”de yapanların ise $\bar{X}=3.11$ olduğu görülmektedir. Buna göre her iki grupta da yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uyma (ödüne verme) stratejisini “ara sıra” düzeyinde kullandıkları anlaşılmıştır.

3.4.3. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre hükmetme stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.29.’da verilmiştir.

Tablo 3.29. Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Derecesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlköğretim	71	2.38	.63	103	.846	.783
Orta Öğretim	34	2.27	.64			

Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “hükmetme” stratejisini kullanma düzeyleri görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı fark göstermemektedir. [$t_{(103)}=.846$; $p=.783>.05$]. Tablo incelendiğinde, hem “ilköğretim” de görev yapan yöneticilerin ($\bar{X} =2.38$) hem de “orta öğretimde” görev yapan yöneticilerin ($\bar{X} =2.27$) hükmetme stratejisini kullanma düzeylerinin “az” olduğu görülmüştür.

3.4.4. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre kaçınma stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.30.’da verilmiştir.

Tablo 3.30. Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Derecesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlköğretim	71	2.93	.59	103	-1.151	1.000
Orta Öğretim	34	3.07	.61			

Analiz bulgularına [$t_{(103)}=-1.151$; $p=1.000>.05$] göre kaçınma stratejisinin kullanılma düzeyinde görev yapılan okul derecesine göre bir anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Buna göre “kaçınma” stratejisini hem “ilköğretim” yöneticilerinin hem de “orta öğretim” yöneticilerin “ara sıra” düzeyinde kullandıkları anlaşılmıştır.

3.4.5. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uzlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.31.’de verilmiştir.

Tablo 3.31. Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Derecesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlköğretim	71	3.95	.45	103	.021	.229
Orta Öğretim	34	3.95	.46			

Tablo 3.31.’e bakıldığında yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uzlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(103)}=.021$; $p=.229>.05$]. Ortalamalar incelendiğinde her iki grubun da uzlaşma stratejisi puan ortalamalarının $\bar{X}=3.95$ olduğu ve öz değerlendirmelerine göre “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeylerinin “çoğunlukla” çıktığı görülmektedir.

3.4.6. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre problem çözme stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.32.'de verilmiştir.

Tablo 3.32. Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Derecesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlköğretim	71	1.46	.80	103	.607	.249
Orta Öğretim	34	1.36	.68			

Analiz bulgularına [$t_{(103)}=.607$; $p=.249>.05$] göre problem çözme davranışının kullanılma düzeyinde görev yapılan okul derecesine göre bir anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

3.4.7. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre anlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.33.'te verilmiştir.

Tablo 3.33. Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Derecesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlköğretim	71	-.74	.81	103	.718	.410
Orta Öğretim	34	-.86	.72			

Tablo 3.33. incelendiğinde yöneticilerin anlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(103)}=.718$; $p=.410>.05$]. Anlaşma stratejilerine ait ortalamalar incelendiğinde “ilköğretim” yöneticilerinin puan ortalamasının $\bar{X}=-.74$ “orta öğretim” yöneticilerinin ise $\bar{X}=-.86$ olduğu görülmektedir.

3.4.8. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3.34.’te verilmiştir.

Tablo 3.34. Yöneticilerin Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
40 yaş ve altı	52	49.94	2597.00	1219.00	.304
41 yaş ve üstü	53	56.00	2968.00		

Tablo 3.34. incelendiğinde yöneticilerin tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$U=1219.00$; $p=.304>.05$]. Grupların gözlenen sıra ortalamaları incelendiğinde “40 yaş ve altı” yöneticilerin sıra ortalamasının 49.94, “41 yaş ve üstü” yöneticilerin ise 56.00 olduğu görülmektedir.

3.4.9. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyuma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uyuma (ödün verme) stratejisini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.35.’te verilmiştir.

Tablo 3.35. Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
40 yaş ve altı	52	3.16	.48	103	.468	.641
41 yaş ve üstü	53	3.11	.57			

Tablo 3.35. incelendiğinde yöneticilerin uyma (ödün verme) stratejisini kullanma düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(103)}=.468$; $p=.641 > .05$]. Uyma (ödün verme) stratejilerine ait ortalamalar incelendiğinde “40 yaş ve altı” kişilerin ortalamasının $\bar{X}=3.16$, “41 yaş ve üstü” kişilerin ise $\bar{X}=3.11$ olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uyma (ödün verme) stratejisini “ara sıra” düzeyinde kullandıkları anlaşılmıştır.

3.4.10. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre hükmetme stratejisini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.36.’da verilmiştir.

Tablo 3.36. Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
40 yaş ve altı	52	2.39	.56	103	.636	.526
41 yaş ve üstü	53	2.31	.69			

Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “hükmetme” stratejisini kullanma düzeyleri yaşlarına göre anlamlı fark göstermemektedir. [$t_{(103)}=.636$; $p=.526 > .05$]. Tablo incelendiğinde, hem “40 yaş ve altı” yöneticilerin ($\bar{X} =2.39$) hem de “41 yaş ve üstü” yöneticilerin ($\bar{X} =2.31$) hükmetme stratejisini “az” düzeyde kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

3.4.11. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre kaçınma stratejisini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.37.'de verilmiştir.

Tablo 3.37. Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
40 yaş ve altı	52	2.90	.61	103	1.250	.214
41 yaş ve üstü	53	3.05	.58			

Analiz bulgularına [$t_{(103)}=1.250$; $p=.214>.05$] göre kaçınma stratejisinin kullanılma düzeyinde yaşlara göre bir anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Kaçınma stratejisini hem “40 yaş ve altı” yöneticiler hem de “41 yaş ve üstü” yöneticiler “ara sıra” düzeyinde kullandıklarını düşünmektedirler. Aritmetik ortalamalara göre bu stratejiden “41 yaş ve üstü” yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=3.05$, “40 yaş ve altı” yöneticilerin aldıkları puan ortalamaları ise $\bar{X}=2.90$ ’dır.

3.4.12. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uzlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.38.'de verilmiştir.

Tablo 3.38. Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
40 yaş ve altı	52	3.98	.41	103	.706	.482
41 yaş ve üstü	53	3.92	.44			

Tablo 3.38.'e bakıldığında yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği

görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde her iki grup da uzlaşma stratejisini “çoğunlukla” düzeyinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öz değerlendirmelerine göre “40 yaş ve altı” yöneticilerin “uzlaşma” stratejisi puan ortalamaları $\bar{X}=3.98$, “41 yaş ve üstü” yöneticilerin puan ortalamaları ise $\bar{X}=3.92$ olarak hesaplanmıştır.

3.4.13. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre problem çözme stratejisini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.39.’da verilmiştir.

Tablo 3.39. Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
40 yaş ve altı	52	1.46	.75	103	.458	.827
41 yaş ve üstü	53	1.39	.78			

Analiz bulgularına [$t_{(103)}=.458$; $p=.827>.05$] göre problem çözme davranışının kullanılma düzeyinde yaşlara göre bir anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Problem çözme stratejisine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında bu stratejiyi kullanma puanı ortalamaları “40 yaş ve altı” yöneticilerde $\bar{X}=1.46$, “40 yaş ve üstü” yöneticilerde ise $\bar{X}=1.39$ olarak hesaplanmıştır.

3.4.14. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre anlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.40.’ta verilmiştir.

Tablo 3.40. Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
40 yaş ve altı	52	-.76	.74	103	.199	.666
41 yaş ve üstü	53	-.80	.83			

Tablo 3.40. incelendiğinde yöneticilerin anlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(103)}=.199$; $p=.666 > .05$]. Anlaşma stratejilerine ait ortalamalar incelendiğinde “40 yaş ve altı” yöneticilerin puan ortalamasının $\bar{X}=-.76$ “41 yaş ve üstü” yöneticilerin ise $\bar{X}=-.80$ olduğu görülmektedir.

3.4.15. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3.41.’de verilmiştir.

Tablo 3.41. Yöneticilerin Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
15 yıl ve altı	48	48.63	2334.00	1158.00	.173
16 yıl ve üstü	57	56.68	3231.00		

Bulgulara [$U=1158.00$; $p=.173 > .05$] göre yöneticilerin tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde fark göstermemektedir. Grupların gözlenen sıra ortalamaları incelendiğinde “15 yıl ve altı” mesleki kıdeme sahip olanların tümleştirme stratejisi puan

ortalamaları 48.63, “16 yıl ve üstü” mesleki kıdeme sahip olanların ortalamaları ise 56.68 bulunmuştur.

3.4.16. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uyma (ödün verme) stratejisini kullanma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.42.’de verilmiştir.

Tablo 3.42. Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
15 yıl ve altı	48	3.15	.49	103	.302	.763
16 yaş ve üstü	57	3.12	.56			

Analiz sonuçlarına bakıldığında uyma (ödün verme) stratejisinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır [$t_{(103)} = .302$; $p = .763 > .05$]. Her iki grubun da uyma (ödün verme) stratejisini kullanma düzeyleri öz değerlendirmelerine göre “ara sıra” düzeyinde bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında ise mesleki kıdemi “15 yıl ve altı” olan yöneticilerin “uyma (ödün verme)” stratejisini kullanma puanı ortalamaları $\bar{X}=3.15$, “16 yıl ve üstü” yöneticilerin ise puan ortalamalarının $\bar{X}=3.12$ olduğu görülmüştür.

3.4.17. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre hükmetme stratejisini kullanma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.43.’te verilmiştir.

Tablo 3.43. Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
15 yıl ve altı	48	2.36	.57	103	.149	.882
16 yıl ve üstü	57	2.34	.68			

Analiz sonuçları, yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre hükmetme stratejisini kullanma düzeyleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$t_{(103)} = .149$; $p = .882 > .05$]. Her iki grubun da “hükmetme” stratejisini kullanma düzeylerinin “az” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemleri “15 yıl ve altı” olan yöneticilerin “hükmetme” stratejisi ortalamaları $\bar{X} = 2.36$ iken “16 yıl ve üstü” yöneticilerin ortalamaları $\bar{X} = 2.34$ bulunmuştur.

3.4.18. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre kaçınma stratejisini kullanma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.44.’te verilmiştir.

Tablo 3.44. Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
15 yıl ve altı	48	2.94	.60	103	.623	.535
16 yıl ve üstü	57	3.01	.60			

Tablo 3.44.’e göre yöneticilerin “kaçınma” stratejisini kullanma düzeylerine ait puanları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(103)} = .623$; $p = .535 > .05$]. Hem mesleki kıdemi “15 yıl ve altı” olanlar için ($\bar{X} = 2.94$), hem “16 yıl ve üstü” olanlar için ($\bar{X} = 3.01$) “kaçınma” stratejisini kullanma düzeyi “ara sıra” olarak bulunmuştur.

3.4.19. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uzlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.45.'te verilmiştir.

Tablo 3.45. Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
15 yıl ve altı	48	3.96	.41	103	.101	.919
16 yıl ve üstü	57	3.95	.45			

Tablo 3.45. incelendiğinde yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(103)} = .101$; $p = .919 > .05$]. “15 yıl ve altı” mesleki kıdeme sahip olanların “uzlaşma” stratejisi ortalama puanları $\bar{X}=3.96$ iken “16 yıl ve üstü” mesleki kıdeme sahip olanların ortalama puanları $\bar{X}=3.95$ olup her iki grubun da “uzlaşma” stratejisini “çoğunlukla” düzeyinde kullandığı anlaşılmıştır.

3.4.20. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre problem çözme stratejisini kullanma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.46.'da verilmiştir.

Tablo 3.46. Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
15 yıl ve altı	48	1.42	.72	103	-.119	.722
16 yıl ve üstü	57	1.44	.80			

Analiz sonuçlarına bakıldığında problem çözme stratejisinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır [$t_{(103)} = -.119$; $p = .722 > .05$]. Ortalamalara bakıldığında mesleki kıdemi “15 yıl ve altı” olan yöneticilerin ($\bar{X}=1.42$) ve “16 yıl ve üstü” yöneticilerin ($\bar{X}=1.44$) birbirine yakın puan aldıkları görülmüştür.

3.4.21. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre anlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.47’de verilmiştir.

Tablo 3.47. Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	t	p
15 yıl ve altı	48	-.79	.72	103	-.82	.436
16 yıl ve üstü	57	-.77	.84			

Analiz sonuçlarına bakıldığında problem çözme stratejisinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır [$t_{(103)} = -.82$; $p = .436 > .05$]. Ortalama puanlara bakıldığında mesleki kıdemi “15 yıl ve altı” olan yöneticilerin anlaşma stratejisi puanlarının $\bar{X} = -.79$ ve “16 yıl ve üstü” yöneticilerin $\bar{X} = -.77$ olduğu görülmektedir.

3.4.22. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 3.48.'de verilmiştir.

Tablo 3.48. Yöneticilerin Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
5yıl ve altı	37	51.39	2	2.52	.284	Anlamlı fark
6-12 yıl arası	33	48.09				yok
13 yıl ve üstü	35	59.33				

Bulgulara [$\chi^2_{(2)}=2.52$; $p=.284 >.05$] göre yöneticilerin tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı şekilde fark göstermemektedir. Grupların gözlenen sıra ortalamaları incelendiğinde “5 yıl ve altı” yöneticilik kademine sahip olanların tümleştirme stratejisi puan ortalamaları 51.39, “6-12 yıl arası” yöneticilik kademine sahip olanların ortalamaları 48.09 ve “13 yıl ve üstü” yöneticilik kademine sahip olanların ortalama puanları 59.33 olarak bulunmuştur.

3.4.23. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uyma (ödün verme) stratejisini kullanma düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları ve alınan puanlara ait ortalamalar sırasıyla Tablo 3.49. ve Tablo 3.50.'de verilmiştir.

Tablo 3.49. Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.508	2	.254	.912	.405	p>.05
Gruplar içi	28.397	102	.278			Anlamlı fark
Toplam	28.905	104				yok

Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “uyma (ödün verme)” stratejisini kullanma düzeyleri yöneticilik kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-102)} = .912$; $p = .405 > .05$].

Tablo 3.50. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar

Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{X}	S
5 yıl ve altı	37	3.22	.48
6-12 yıl arası	33	3.11	.62
13 yıl ve üstü	35	3.06	.47

Ortalamalar göz önüne alındığında yöneticilik kıdemleri “5 yıl ve altı” olan yöneticilerin “uyma (ödün verme)” stratejisini en çok kullanan grup olduğu ($\bar{X}=3.22$), bunu sırasıyla yöneticilik kıdemi “6-12 yıl arası” olan yöneticilerin ($\bar{X}=3.11$) ve “13 yıl ve üstü” olan yöneticilerin ($\bar{X}=3.06$) izlediği görülmektedir. Her üç grubun da “uyma (ödün verme)” stratejisini kullanma düzeylerinin “ara sıra” olduğu anlaşılmıştır.

3.4.24. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre hükmetme stratejisini kullanma düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları ve alınan puanlara ait ortalamalar sırasıyla Tablo 3.51. ve Tablo 3.52’de verilmiştir.

Tablo 3.51. Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.151	2	.076	.184	.832	p> .0
Gruplar içi	41.811	102	.410			Anlamlı fark
Toplam	41.962	104				yok

Bulgulara göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “hükmetme” stratejisini kullanma düzeyleri yöneticilik kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-102)} = .184$; $p = .832 > .05$].

Tablo 3.52. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Hükmetme Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar

Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{X}	S
5 yıl ve altı	37	2.34	.54
6-12 yıl arası	33	2.40	.53
13 yıl ve üstü	35	2.31	.80

Ortalamalar göz önüne alındığında tüm grupların “hükmetme” stratejisini kullanma düzeylerinin “az” olduğu görülmektedir. Yöneticilik kıdemleri “5 yıl ve altı” olan yöneticilerin “hükmetme” stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.34$, “6-12 yıl arası” olan yöneticilerin $\bar{X}=2.40$ ve “13 yıl ve üstü” olan yöneticilerin $\bar{X}=2.31$ olduğu görülmektedir. “Hükmetme” stratejisini en sık kullanan grubun yöneticilik kıdemi “6-12 yıl arası” olan yöneticiler olduğu bunu sırasıyla yöneticilik kıdemi “5 yıl ve altı” olanlar ve “13 yıl ve üstü” olanların izlediği anlaşılmaktadır.

3.4.25. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre kaçınma stratejisini kullanma düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları ve alınan puanlara ait ortalamalar sırasıyla Tablo 3.53. ve Tablo 3.54’te verilmiştir.

Tablo 3.53. Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.680	2	.340	.939	.394	p>.05
Gruplar içi	36.948	102	.362			Anlamlı fark
Toplam	37.629	104				yok

Bulgulara göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “kaçınma” stratejisini kullanma düzeyleri yöneticilik kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-102)} = .939$; $p = .394 > .05$].

Tablo 3.54. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Kaçınma Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar

Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{X}	S
5 yıl ve altı	37	2.98	.62
6-12 yıl arası	33	3.08	.57
13 yıl ve üstü	35	2.88	.59

Ortalamalar göz önüne alındığında tüm grupların “kaçınma” stratejisini kullanma düzeylerinin “ara sıra” olduğu görülmektedir. Yöneticilik kıdemleri “5 yıl ve altı” olan yöneticilerin “kaçınma” stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.98$, “6-12 yıl arası” olan yöneticilerin $\bar{X}=3.08$ ve “13 yıl ve üstü” olan yöneticilerin $\bar{X}=2.88$ olduğu görülmektedir. “Kaçınma” stratejisini en sık kullanan grubun yöneticilik kıdemi “6-12 yıl arası” olan yöneticiler olduğu bunu sırasıyla yöneticilik kıdemi “5 yıl ve altı” olanlar ve “13 yıl ve üstü” olanların izlediği anlaşılmaktadır.

3.4.26. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları Tablo 3.55.’te, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.56.’da verilmiştir.

Tablo 3.55. Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.019	2	.010	.051	.950	p> .05
Gruplar içi	19.260	102	.189			Anlamlı fark
Toplam	19.279	104				yok

Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeyleri yöneticilik kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-102)} = .051$; $p = .950 > .05$].

Tablo 3.56. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Uzlaşma Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar

Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{X}	S
5 yıl ve altı	37	3.94	.41
6-12 yıl arası	33	3.97	.43
13 yıl ve üstü	35	3.95	.44

Ortalamalar göz önüne alındığında tüm grupların “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeylerinin “çoğunlukla” olduğu görülmektedir. Yöneticilik kıdemleri “5 yıl ve altı” olan yöneticilerin “uzlaşma” stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.94$, “6-12 yıl arası” olan yöneticilerin $\bar{X}=3.97$ ve “13 yıl ve üstü” olan yöneticilerin $\bar{X}=3.95$ olduğu görülmektedir. “Uzlaşma” stratejisini en sık kullanan grubun yöneticilik kıdemi “6-12 yıl arası” olan yöneticiler olduğu bunu sırasıyla yöneticilik kıdemi “13 yıl ve üstü” olanlar ve “5 yıl ve altı” olanların izlediği anlaşılmaktadır.

3.4.27. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “problem çözme” stratejisini kullanma düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları Tablo 3.57.’de, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.58.’de verilmiştir.

Tablo 3.57. Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2.433	2	1.217	2.124	.125	p> .05
Gruplar içi	58.433	102	.573			Anlamlı fark
Toplam	60.867	104				yok

Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “problem çözme” stratejisini kullanma düzeyleri yöneticilik kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-102)}= 2.124$; $p= .125 > .05$].

Tablo 3.58. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Problem Çözme Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar

Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{X}	S
5 yıl ve altı	37	1.40	.76
6-12 yıl arası	33	1.25	.72
13 yıl ve üstü	35	1.62	.77

Tablo 3.58.’deki “problem çözme” stratejilerine ait ortalamalar incelendiğinde “5 yıl ve altı” yöneticilerin ortalamasının $\bar{X}=1.40$, “6-12 yıl arası” kişilerin ortalamasının $\bar{X}=1.25$, “13 yıl ve üstü” yöneticilerin ortalamasının ise $\bar{X}=1.62$ olduğu görülmektedir.

3.4.28. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “anlaşma” stratejisini kullanma düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları Tablo 3.59.’da, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.60.’ta verilmiştir.

Tablo 3.59. Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.618	2	.309	.493	.612	p> .05
Gruplar içi	63.838	102	.626			Anlamlı fark
Toplam	64.456	104				yok

Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “anlaşma” stratejisini kullanma düzeyleri yöneticilik kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-102)} = .493$; $p = .612 > .05$].

Tablo 3.60. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Anlaşma Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar

Yöneticilik Kıdemi	N	\bar{X}	S
5 yıl ve altı	37	-.88	.75
6-12 yıl arası	33	-.70	.86
13 yıl ve üstü	35	-.74	.75

Anlaşma stratejilerine ait ortalamalar incelendiğinde “5 yıl ve altı” yöneticilerin ortalamasının $\bar{X} = -.88$, “6-12 yıl arası” yöneticilerin ortalamasının $\bar{X} = -.70$, “13 yıl ve üstü” yöneticilerin ortalamasının ise $\bar{X} = -.74$ olduğu görülmektedir.

3.4.29. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümeleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre tümeleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları Tablo 3.61.’de verilmiştir.

Tablo 3.61. Yöneticilerin Tümeleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Eğitim Enstitüsü	17	43.06	2	2.888	.236	p>.05
Fakülte	82	55.64				Anlamlı fark
Lisansüstü	6	45.08				yok

Tablo 3.61.'de görüldüğü gibi yöneticilerin “tümeleştirme” stratejisini kullanma düzeyleri ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [$X^2_{(2)}=2.888$; $p=.236>.05$]. Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “tümeleştirme” stratejisine göre gözlenen sıra ortalamaları “eğitim enstitüsü” mezunları için 43.06, “fakülte” mezunları için 55.64 ve “lisansüstü” mezunları için 45.08’dir.

3.4.30. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “uyma (ödün verme)” stratejisini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle gruplar bazında normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30’dan küçük olduğu grupların bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Tek Yönlü Anova hem de Anova testinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H- testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece Anovaya ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları Tablo 3.62.’de, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.63.’te verilmiştir.

Tablo 3.62. Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1.291	2	.646	2.385	.097	p>.05
Gruplar içi	27.614	102	.271			Anlamlı fark
Toplam	28.905	104				yok

Tablo 3.62’de görüldüğü gibi yöneticilerin “uyma (ödün verme)” stratejisini kullanma düzeyleri ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [$F_{(2-102)}=2.385$; $p=.097>.05$].

Tablo 3.63. Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar

Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	S
Eğitim Enstitüsü	17	2.95	.70
Fakülte	82	3.19	.49
Lisansüstü	6	2.86	.20

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “uyma (ödün verme)” stratejisinden aldıkları puanların ortalaması “eğitim enstitüsü” mezunları için $\bar{X}=2.95$, “fakülte” mezunları için $\bar{X}=3.19$ ve “lisansüstü” mezunları için $\bar{X}=2.86$ ’dır. Her üç grubun da “uyma (ödün verme)” stratejisini kullanma düzeyi “ara sıra”dır.

3.4.31. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre hükmetme stratejisini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle gruplar bazında normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30’dan küçük olduğu grupların bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Tek Yönlü Anova hem de Anova testinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır. Her iki

testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece Anovaya ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları Tablo 3.64.'te, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.65.'te verilmiştir.

Tablo 3.64. Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.434	2	.217	.533	.589	p>.05
Gruplar içi	41.528	102	.407			Anlamlı fark
Toplam	41.962	104				yok

Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin “hükmetme” stratejisini kullanma düzeyleri mezun oldukları okula göre anlamlı şekilde fark göstermemektedir. [$F_{(2-102)}=.533$; $p=.589>.05$].

Tablo 3.65. Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Hükmetme Stratejisi Puanlarına Ait Ortalamalar

Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	S
Eğitim Enstitüsü	17	2.22	.57
Fakülte	82	2.36	.64
Lisansüstü	6	2.50	.65

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “hükmetme” stratejisinden aldıkları puanların ortalaması “eğitim enstitüsü” mezunları için $\bar{X}=2.22$, “fakülte” mezunları için $\bar{X}=2.36$ ve “lisansüstü” mezunları için $\bar{X}=2.50$ 'dir. Her üç grubun da “hükmetme” stratejisini kullanma düzeyinin “az” olduğu görülmektedir.

3.4.32. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre kaçınma stratejisini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle gruplar bazında normal dağılım

incelemesi yapılmıştır. Puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30'dan küçük olduğu gruplar bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Tek Yönlü Anova hem de Anova testinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece Anovaya ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 3.66'da, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.67.'de verilmiştir.

Tablo 3.66. Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.192	2	.096	.262	.770	p>.05
Gruplar içi	37.436	102	.367			Anlamlı fark
Toplam	37.629	104				yok

Tablo 3.66.'ya bakıldığında yöneticilerin “kaçınma” stratejisini kullanma düzeyleri arasında mezuniyet durumuna göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$F_{(2-102)}=.262$; $p=.770>.05$].

Tablo 3.67. Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Kaçınma Stratejisi Puan Ortalamaları

Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{x}	S
Eğitim Enstitüsü	17	3.06	.65
Fakülte	82	2.96	.59
Lisansüstü	6	2.88	.68

Her üç grubun da “kaçınma” stratejisini kullanma düzeyinin “ara sıra” olduğu tespit edilmiştir. “Kaçınma” stratejisini en çok kullananların “eğitim enstitüsü” mezunları ($\bar{x}=3.06$) olduğu, bunu sırasıyla “fakülte” mezunları ($\bar{x}=2.96$) ve “lisansüstü” mezunlarının ($\bar{x}=2.88$) takip ettiği anlaşılmıştır.

Eğitim düzeyi düşükçe “kaçınma” stratejisinin daha fazla tercih edilmesi, eğitimle birlikte çatışma yönetiminde aktif rol alma isteğinin ve bu konuda kendine

güvenin artması ile açıklanabilir. Bu bulguların benzeri bir sonuca Yıldırım'ın (2003) araştırmasında da rastlanmaktadır. Yıldırım (2003) araştırmasında “2-3 yıllık eğitim enstitüsü” mezunu yöneticilerin “kaçınma” stratejisini kullanma düzeylerinde “lisans” ve “lisansüstü” mezunlarına göre daha yüksek olma yönünde bir eğilim olduğu gözlenmiştir.

3.4.33. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uzlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle gruplar bazında normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30'dan küçük olduğu gruplar bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Tek Yönlü Anova hem de Anova testinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece Anovaya ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları Tablo 3.68.'de, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.69.'da verilmiştir.

Tablo 3.68. Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3.162	2	1.581	10.004	.000	p<.05
Gruplar içi	16.118	102	.158			Anlamlı fark
Toplam	19.279	104				var

Yöneticilerin “uzlaşma” stratejisinden aldıkları puanların mezun oldukları okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara bakıldığında [$F_{(2-102)}=10.004$; $p=.000<.05$] gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 3.69. Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Uzlaşma Stratejisi Puan Ortalamaları

Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	S	Anlamlı Fark Bulunan Gruplar	Anlamlılık Düzeyi
Eğitim Enstitüsü	17	3.64	.35	Eğitim Enstitüsü, Fakülte	.001
Fakülte	82	4.04	.40	Fakülte, Lisansüstü	.025
Lisansüstü	6	3.58	.31		

Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre “fakülte” mezunlarının “uzlaşma” stratejisi puanı ortalamaları $\bar{X}=4.04$ “eğitim enstitüsü” mezunlarının ortalamalarına göre $\bar{X}=3.64$ anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p=.001<.05$).

“Fakülte” mezunlarının “uzlaşma” stratejisi puanı ortalamaları $\bar{X}=4.04$ “lisansüstü” mezunlarının “uzlaşma” stratejisi puanı ortalamalarına $\bar{X}=3.58$ göre de anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p=.025<.05$).

Her üç grubun da “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeyi “çoğunlukla”dır. Parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U ile yapılan ikili karşılaştırma sonucunda da aynı sonuçların elde edilmesi, başka bir deyişle sadece bu iki grup arasında bir fark bulunması nedeniyle Scheffe testinin sonuçları rapor edilmiştir.

Buna göre “fakülte” mezunlarının “uzlaşma” stratejisinden aldıkları puanlar diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Bu anlamlı fark hizmet öncesi eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır. Birçok eğitimsel ve yönetsel sorun hizmet öncesi alınacak eğitimle çözülebilir. Bu arada “lisansüstü” mezunlarının sayısının örneklem içinde oldukça az yer tutması yapılacak yorumların güvenilirliği sorusunu akla getirdiğinden bu grupla ilgili bir değerlendirmeden kaçınılmıştır.

3.4.34. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre problem çözme stratejisini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle puanların gruplar bazında normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30’dan küçük olduğu gruplar bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Tek Yönlü Anova hem

de Anova testinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece Anovaya ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan Tek Yönlü Anova Testinin sonuçları Tablo 3.70.’te, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.71.’de verilmiştir.

Tablo 3.70. Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1.792	2	.896	1.547	.218	p>.05
Gruplar içi	59.075	102	.579			Anlamlı fark
Toplam	60.867	104				yok

Tablo 3.70.’e bakıldığında yöneticilerin “problem çözme” stratejisini kullanma düzeyleri arasında mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$F_{(2-102)}=1.547$; $p=.218>.05$].

Tablo 3.71. Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Problem Çözme Stratejisi Puan Ortalamaları

Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	S
Eğitim Enstitüsü	17	1.13	1.04
Fakülte	82	1.49	.68
Lisansüstü	6	1.44	.77

Tablo 3.71.’deki problem çözme stratejilerine ait puan ortalamaları incelendiğinde “eğitim enstitüsü” mezunu yöneticilerin ortalamasının $\bar{X}=1.13$, “fakülte” mezunu yöneticilerin ortalamasının $\bar{X}=1.49$, “lisansüstü” yöneticilerin ortalamasının ise $\bar{X}=1.44$ olduğu görülmektedir.

3.4.35. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre anlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle puanların gruplar bazında normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş fakat n sayısının 30'dan küçük olduğu gruplar bulunması ve grupların büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle hem Tek Yönlü Anova hem de Anova testinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır. Her iki testin neticesinde de gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığından burada sadece Anovaya ait tabloya yer verilmesi yeterli görülmüştür. Yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonuçları Tablo 3.72.'de, alınan puanlara ait ortalamalar Tablo 3.73.'te verilmiştir.

Tablo 3.72. Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1.246	2	.623	1.005	.370	p>.05
Gruplar içi	63.210	102	.620			Anlamlı fark
Toplam	64.456	104				yok

Tablo 3.72.'ye bakıldığında yöneticilerin “anlaşma” stratejisini kullanma düzeyleri arasında mezuniyet durumuna göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$F_{(2-102)}=1.005$; $p=.370>.05$].

Tablo 3.73. Yöneticilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Anlaşma Stratejisi Puan Ortalamaları

Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	S
Eğitim Enstitüsü	17	-.72	.97
Fakülte	82	-.82	.75
Lisansüstü	6	-.36	.65

Tablo 3.73.’deki “anlaşma” stratejilerine ait puan ortalamaları incelendiğinde “eğitim enstitüsü” mezunu yöneticilerin ortalamasının $\bar{X}=-.72$, “fakülte” mezunu yöneticilerin ortalamasının $\bar{X}=-.82$, “lisansüstü” yöneticilerin ortalamasının ise $\bar{X}=-.36$ olduğu görülmektedir.

3.4.36. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3.74.’te verilmiştir.

Tablo 3.74. Yöneticilerin Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	48	54.83	2632.00	1280.00	.568
Hayır	57	51.46	2933.00		

Tablo 3.74. incelendiğinde yöneticilerin tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin hizmet içi eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [U=1280.00; p=.568>.05]. Grupların gözlenen sıra ortalamaları incelendiğinde hizmet içi eğitim alma sorusuna “evet” yanıtını veren yöneticilerin sıra ortalamasının 54.83, “hayır” yanıtını veren yöneticilerin ortalamalarının ise 51.46 olduğu görülmektedir.

3.4.37. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uyma (ödün verme) stratejisini kullanma düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.75.’te verilmiştir.

Tablo 3.75. Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	48	3.05	.57	103	1.412	.161
Hayır	57	3.20	.47			

Tablo 3.75. incelendiğinde yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “uyma (ödün verme)” stratejisini kullanma düzeyleri hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(103)}= 1.412$; $p= .161 > .05$]. Hizmet içi eğitim alma sorusuna “evet” yanıtını veren yöneticilerin “uyma (ödün verme)” stratejisi ortalama puanları $\bar{X}=3.05$ iken “hayır” yanıtını veren yöneticilerin ortalama puanları $\bar{X}=3.20$ olup her iki grubun da “uyma (ödün verme)” stratejisini “ara sıra” düzeyinde kullandıkları görülmüştür.

3.4.38. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre hükmetme stratejisini kullanma düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.76.’da verilmiştir.

Tablo 3.76. Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	48	2.32	.67	103	.465	.643
Hayır	57	2.37	.60			

Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “hükmetme” stratejisini kullanma düzeyleri hizmet içi eğitim alma durumlarına göre

anlamli bir farklılık göstermemektedir [$t_{(103)} = .465$; $p = .643 > .05$]. Hizmet içi eğitim alma sorusuna “evet” yanıtını veren yöneticilerin “hükmetme” stratejisi ortalama puanları $\bar{X} = 2.32$ iken “hayır” yanıtını veren yöneticilerin ortalama puanları $\bar{X} = 2.37$ olup her iki grubun da “hükmetme” stratejisini kullanma düzeyinin “az” olduğu görülmüştür.

3.4.39. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre kaçınma stratejisini kullanma düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.77.’de verilmiştir.

Tablo 3.77. Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	48	2.96	.63	103	.298	.766
Hayır	57	2.99	.57			

Tablo 3.77.’ye göre yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “kaçınma” stratejisini kullanma düzeyleri hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(103)} = .298$; $p = .766 > .05$]. Hizmet içi eğitim alma sorusuna “evet” yanıtını veren yöneticilerin “kaçınma” stratejisi ortalama puanları $\bar{X} = 2.96$ iken “hayır” yanıtını veren yöneticilerin ortalama puanları $\bar{X} = 2.99$ olup her iki grubun da “kaçınma” stratejisini “ara sıra” düzeyinde kullandığı görülmüştür.

Bulgulara bakılarak “kaçınma” stratejisinin kullanılma düzeyinin hizmet içi eğitim alma durumuna göre değişkenlik göstermediği, alınan ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

3.4.40. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.78.’de verilmiştir.

Tablo 3.78. Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	48	3.91	.44	103	.959	.340
Hayır	57	3.99	.41			

Tablo 3.78.’e göre “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeyi ile hizmet içi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$t_{(103)}=.959$; $p=.340 > .05$]. Analiz sonuçlarına göre hizmet içi eğitim alma sorusuna “evet” cevabını verenlerin “uzlaşma” stratejisi ortalama puanları $\bar{X}=3.91$, “hayır” cevabını verenlerin “uzlaşma” stratejisi ortalama puanları $\bar{X}=3.99$ bulunmuştur. “Uzlaşma” stratejisini kullanma düzeyi ise her iki grup için de “çoğunlukla” çıkmıştır.

3.4.41. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “problem çözme” stratejisini kullanma düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.79.’da verilmiştir.

Tablo 3.79. Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	48	1.47	.81	103	.476	.616
Hayır	57	1.40	.72			

Tablo 3.79.'a göre “problem çözme” stratejisini kullanma düzeyi ile hizmet içi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$t_{(103)}=.476$; $p=.616 > .05$]. Analiz sonuçlarına göre hizmet içi eğitim alma sorusuna “evet” cevabını verenlerin “problem çözme” stratejisi ortalama puanları $\bar{X}= 1.47$, “hayır” cevabını verenlerin “problem çözme” stratejisi ortalama puanları $\bar{X}=1.40$ bulunmuştur.

3.4.42. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre anlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.80.'de verilmiştir.

Tablo 3.80. Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	48	-.73	.84	103	.563	.732
Hayır	57	-.82	.74			

Tablo 3.80.'e göre “anlaşma” stratejisini kullanma düzeyi ile hizmet içi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$t_{(103)}=.563$; $p=.732 > .05$]. Analiz sonuçlarına göre hizmet içi eğitim alma sorusuna “evet” cevabını verenlerin “anlaşma” stratejisi ortalama puanları $\bar{X}= -.73$, “hayır” cevabını verenlerin “ anlaşma” stratejisi ortalama puanları $\bar{X}=-.82$ olarak bulunmuştur.

3.5.Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Unvanlarına Göre İncelenmesi

Bu başlık altında okul müdürleri ile müdür yardımcılarının çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin alt boyutlardan aldıkları puanların anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenecektir.

Bunun için öncelikle gruplar bazında tüm alt boyutların normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Çarpıklık katsayısının çarpıklığın standart hatasına bölümüyle elde edilen Z- istatistiğinin %99 güven aralığında -2.58 ile +2.58 arasında kalması puanların normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Bu durumda parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

3.5.1. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre tümleştirme stratejisini kullanma düzeylerinin unvanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi sonuçları Tablo 3.81.'de verilmiştir

Tablo 3.81. Yöneticilerin Tümleştirme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T- Testi Sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Müdür	35	4.47	.50	103	1.007	.230
Müdür Yardımcısı	70	4.38	.41			

Yöneticilerin “tümleştirme” stratejisini kullanma düzeylerinin unvanlarına görev karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde [$t_{(103)}=1.007$, $p=.230>.05$] gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. “Müdür”ler için “tümleştirme” stratejisi puanı ortalamaları $\bar{X}=4.47$, “müdür yardımcısı” olan yöneticiler için $\bar{X}=4.38$ bulunmuştur. Her iki grup için de “tümleştirme” stratejisi kullanma düzeyi “her zaman”dır.

3.5.2. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uyma (ödün verme) stratejisini kullanma düzeylerinin unvanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.82’de verilmiştir.

Tablo 3.82. Yöneticilerin Uyma (Ödün Verme) Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Müdür	35	3.05	.53	103	1.180	.241
Müdür Yardımcısı	70	3.18	.52			

Yöneticilerin ”uyma (ödün verme)” stratejisini kullanma düzeyleri ile unvanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde [$t_{(103)}=1.180$, $p=.241>.05$] gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. “Müdür”ler için “uyma (ödün verme)” stratejisi puanı ortalamaları $\bar{X}=3.05$, “müdür yardımcısı” olan yöneticiler için $\bar{X}=3.18$ bulunmuştur. Her iki grup için de “uyma (ödün verme)” stratejisi kullanma düzeyi “ara sıra”dır.

3.5.3. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre hükmetme stratejisini kullanma düzeylerinin unvanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.83.’ te verilmiştir.

Tablo 3.83. Yöneticilerin Hükmetme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Müdür	35	2.50	.76	103	1.801	.075
Müdür Yardımcısı	70	2.27	.55			

Yöneticilerin "hükmetme" stratejisini kullanma düzeyleri ile unvanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde [$t_{(103)}=1.801$, $p=.075>.05$] gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. "Müdür"ler için "hükmetme" stratejisi puanı ortalamaları $\bar{X}=2.50$, "müdür yardımcısı" olan yöneticiler için $\bar{X}=2.27$ bulunmuştur. Her iki grup için de öz değerlendirmelerine göre "hükmetme" stratejisini kullanma düzeyleri "az"dır.

3.5.4. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre kaçınma stratejisini kullanma düzeylerinin unvanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.84.'te verilmiştir.

Tablo 3.84. Yöneticilerin Kaçınma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Müdür	35	2.90	.60	103	.859	.392
Müdür Yardımcısı	70	3.01	.60			

Yöneticilerin "kaçınma" stratejisini kullanma düzeyleri ile unvanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(103)}=.859$, $p=.392>.05$]. "Müdür"ler için "kaçınma" stratejisi puanı ortalamaları $\bar{X}=2.90$, "müdür yardımcısı" olan yöneticiler için $\bar{X}=3.01$ bulunmuştur. Her iki grup için de öz değerlendirmelerine göre "kaçınma" stratejisini kullanma düzeyleri "ara sıra" dır.

3.5.5. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uzlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin unvanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.85.’te verilmiştir.

Tablo 3.85. Yöneticilerin Uzlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Müdür	35	3.93	.45	103	.319	.750
Müdür Yardımcısı	70	3.96	.41			

Yöneticilerin “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeyleri ile unvanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(103)}=.319$, $p=.750>.05$]. “Müdür”ler için “uzlaşma” stratejisi puanı ortalamaları $\bar{X}=3.93$, “müdür yardımcısı” olan yöneticiler için $\bar{X}=3.96$ bulunmuştur. Her iki grup için de öz değerlendirmelerine göre “uzlaşma” stratejisini kullanma düzeyleri “çoğunlukla”dır.

3.5.6. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre uzlaşma stratejisini kullanma düzeylerinin unvanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.86’da verilmiştir.

Tablo 3.86. Yöneticilerin Problem Çözme Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Müdür	35	1.56	.85	103	1.266	.521
Müdür Yardımcısı	70	1.36	.71			

Yöneticilerin “problem çözme” stratejisini kullanma düzeyleri ile unvanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(103)}=1.266$, $p=.521>.05$]. “Müdür”ler için “problem çözme” stratejisi puanı ortalamaları $\bar{X}=1.56$, “müdür yardımcısı” olan yöneticiler için $\bar{X}=1.36$ bulunmuştur.

3.5.7. Yöneticilerin Öz Değerlendirmelerine Göre Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre “anlaşma” stratejisini kullanma düzeylerinin unvanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi sonuçları Tablo 3.87.’de verilmiştir.

Tablo 3.87. Yöneticilerin Anlaşma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Unvanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Müdür	35	-.54	.81	103	2.270	.671
Müdür Yardımcısı	70	-.90	.75			

Yöneticilerin “anlaşma” stratejisini kullanma düzeyleri ile unvanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(103)}=2.270$, $p=.671>.05$]. “Müdür”ler için “problem çözme” stratejisi puanı ortalamaları $\bar{X}=-.54$, “müdür yardımcısı” olan yöneticiler için $\bar{X}=-.90$ bulunmuştur.

3.6.Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin öz değerlendirmelerine göre EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğine ilişkin tümleştirme, uyma (ödün verme), hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek üzere korelasyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 3.88’de verilmiştir.

Tablo 3.88. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	Tümleştirme (T)	Ödün Verme (Ö)	Hükmetme (H)	Kaçınma (K)	Uzlaşma (U)
R	.186	.110	-.014	-.240*	.207*
P(2 DZ kuyruklu)	.058	.262	.884	.014	.034
N	105	105	105	105	105

**p<.01

*p<.05

Duygusal zekâ düzeyi ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki korelasyona bakıldığında çatışma yönetimi stratejilerinden “uzlaşma” ile duygusal zekâ arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=.207$; $p=.34<.05$). Bu sonuca bakıldığında duygusal zekâ düzeyi arttıkça “uzlaşma” stratejisinin kullanım sıklığının da arttığı anlaşılmaktadır.

Duygusal zekâ ile “tümleştirme” stratejisi arasında da düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.186$; $p=.058$). Bu sonuç yöneticilerde duygusal zekâ düzeyinin artmasıyla “tümleştirme” stratejisinin kullanım düzeyinin de artması olarak yorumlanabilir.

Duygusal zekâ düzeyi ile “kaçınma” stratejisi arasında ise düşük düzeyde fakat negatif yönde olmak üzere anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($r=-.240$; $p=.014<.05$). Başka bir deyişle duygusal zekâ düzeyi attıkça kaçınma stratejisini kullanma eğilimi azalmaktadır.

Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejilerinden “problem çözme” ve “anlaşma” stratejileri arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde yapılan serpilme diyagramı incelemelerinde diyagramların oval ve kalın bir görünüme sahip olması nedeniyle “Pearson Korelasyon Katsayısı” yerine

“Kendall’s Tau-B Korelasyon Katsayısı” hesaplanmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Tablo 3.89.’da verilmiştir.

Tablo 3.89. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejilerinden “Problem Çözme” ve “Anlaşma” Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	DZ	Problem Çözme (P)	Anlaşma (A)
r		.184**	-.066
DZ	P	.006	.332
	N	105	105
r		.184**	-.071
P	P	.006	.297
	N	105	105
r		-.066	-.071
A	P	.332	.297
	N	105	105

**p<.01

*p<.05

Tablo 3.89.’a göre yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejilerinden “problem çözme” arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r=.184$; $p=.006<.05$). Bu sonuca göre duygusal zekâ düzeyi arttıkça “problem çözme” stratejisinin kullanım düzeyi de artmaktadır. Başka bir ifadeyle duygusal zekâsı yüksek olan yöneticilerin “problem çözme” stratejisini kullanma eğilimleri yüksektir.

Duygusal zekâ toplam puanı ile çatışma yönetimi stratejisi alt boyutlarından “problem çözme” ve “anlaşma” ile arasındaki ilişkiyi örneklemin tamamında incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizlerinden başka her demografik değişkenin alt grupları bazında duygusal zekâ toplam puanı ile çatışma yönetimi stratejisi alt boyutları arasında “Kendall’s Tau-B Korelasyon Katsayısı” hesaplanmış ve demografik değişkenlerin bazı alt grupları için bu değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Tablo 3.90.’da anlamlı ilişki elde edilen alt gruplar, korelasyon miktarları ve anlamlılık düzeyleri sıralanmıştır. Tabloda **p<.01 ve *p<.05 alınmıştır.

Tablo 3.90. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejilerinden “Problem Çözme” ve “Anlaşma” Stratejileri Arasında Demografik Değişkenlerin Alt Grupları Bazındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Demografik değişken	Alt grup	İlişkili çıkan değişkenler		r/r ²	N	Anlamlılık düzeyi (2 kuyruklu)
Unvan	Müdür	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.217/.04	35	.071
Okul Derecesi	İlköğretim	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.171*/.02	71	.040
Okul Derecesi	Orta öğretim	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.247*/.06	34	.045
Cinsiyet	Erkek	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.196**/.03	99	.005
Yaş	41 yaş ve üstü	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.235/.05	53	.095
Mesleki Kıdem	15 yıl ve altı	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.171/.02	48	.080
Mesleki Kıdem	16 yıl ve üstü	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.204*/.04	57	.028
Yöneticilik Kıdemi	5 ve 5 yıldan az	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.215/.04	37	.068
Mezun Olunan Okul	Fakülte	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.157*/.02	82	.041
Branş	Sınıf öğretmeni	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.306*/.09	31	.018
Branş	Sınıf öğretmeni	Duygusal Zekâ	Anlaşma	-.214/.04	31	.098
Branş	Fen	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.348/.12	14	.088
Branş	Matematik	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.369/.13	12	.098
Medeni Durum	Evli	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.214**/.04	96	.003
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Evet	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.233**/.05	86	.002
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Hayır	Duygusal Zekâ	Anlaşma	-.404*/.16	19	.018
Hizmet İçi Eğitim Alma	Evet	Duygusal Zekâ	Problem çözme	.262*/.06	48	.010
Hizmet İçi Eğitim Alma	Evet	Problem Çözme	Anlaşma	-.268/.07	48	.066

Tablo 3.90.'a göre en yüksek düzeyde ilişki yöneticilerin duygusal zekâ düzeyi ile “problem çözme” stratejisi arasında “branş” değişkeninin “matematik” alt

grubu bazında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.369$; $p=.098$). Bu sonuç, matematik branşındaki yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin artmasıyla “problem çözme” stratejisini kullanma düzeylerinin de artması olarak yorumlanabilir. “Branş” değişkenine göre duygusal zekâ ile “problem çözme” stratejisinin birlikte değişim düzeyi ise %13 seviyesindedir ($r^2=.13$).

“Duygusal zekâ” değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.91.’de verilmiştir.

Tablo 3.91. Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.981	.534	-	5.578	.000	-	-
Duygusal Zekâ	.133	.179	.073	.745	.458	.073	.073

$R=.073$, $R^2=.005$
 $F=.555$, $p=.458$

Yordayıcı değişkenle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde çatışma yönetimi stratejisi puanları ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ($r=.073$) ilişki bulunmuştur.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin T-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal zekâ değişkeninin çatışma yönetimi stratejisi puanları üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1.Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada hem duygusal zekâ düzeyleri için hem de çatışma yönetimi stratejilerinin kullanılma düzeyleri için sadece “mezun olunan okul” değişkenine göre anlamlı ilişki bulunmuştur. Ulaşılan diğer bulgulara dayalı sonuçlar ve tartışmalar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1.Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre duygusal zekâ düzeyleri görev yaptıkları okul derecesine göre fark göstermemektedir.

Buna göre ilköğretimde ve ortaöğretimde çalışan yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri birbirine yakındır.

2. Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Alan yazın incelendiğinde bu bulgulara benzer pek çok bulguya rastlanmıştır. Örneğin Acar (2001) 48 kadın ve 133 erkek katılımcı üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Benzer şekilde Baltaş (1999) da duygusal zekâda cinsiyete bağlı herhangi bir farklılığa rastlanmadığını her iki cinsiyetin de duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak aynı olduğunu vurgulamıştır. Goleman'a (2005) göre de duygusal zekâ açısından kadınlar ve erkekler arasında herhangi bir cinse has özel bir üstünlük söz konusu değildir. Ancak her iki grubun da diğer cinse göre, bazı boyutlarda daha üstün bazılarında daha zayıf olduğu görülmektedir.

3. Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre yaşları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bunun üzerine alan yazın incelendiğinde araştırma bulgularımıza benzer sonuçlara rastlanmıştır. Araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikteki araştırmalardan biri de Akın'a (2004) aittir. Akın (2004) araştırmasında duygusal zekâ puanları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

4. Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre duygusal zekâ düzeyleri mesleki kademelerine göre fark göstermemektedir.

Alan yazın incelendiğinde bulgularımızla paralellik taşıyor nitelikte sonuçlara sahip araştırmalara rastlanmıştır. Bunlardan birisi de Güler'e (2006) aittir. Bu araştırmanın sonucuna göre duygusal zekâ düzeyi mesleki kädeme göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

5. Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre duygusal zekâ düzeyleri yöneticilik kademelerine göre fark göstermemektedir.

Araştırmamızla benzer bulgulara ulaşmış olan Canbulat (2007) da yöneticilik kademelerine göre duygusal zekâ puanlarının farklılaşmadığını bulmuştur. Canbulat'ın (2007) araştırmasında tüm grupların duygusal zekâ düzeyi yüksek çıkmıştır.

6. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri mezun oldukları okul türüne anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. "Fakülte" mezunu yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri "eğitim enstitüsü" mezunu yöneticilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

Duygusal zekânın eğitimle geliştirilebilirliği savını destekleyen bu sonuçta benzer sonuçlara başka araştırmalarda da rastlanmaktadır. Örneğin duygusal zekâ düzeyleri ile ilgili bir araştırma yapmış olan Canbulat (2007) araştırmamızdakine benzer bulgulara ulaşmış ve "lisans" ile "lisansüstü" mezunlarının duygusal zekâlarını diğerlerine göre anlamlı şekilde yüksek bulmuştur.

7. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

8. Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre duygusal zekâ düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bir yöneticinin evli veya bekâr olması istatistiksel olarak duygusal zekâ düzeyini etkilememektedir.

9. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk sahibi olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Benzer araştırmalardan biri olan Akın'ın (2004) araştırmasında da çocuk sahibi olma durumu ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

10. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı şekilde fark göstermemektedir.

Bu sonuç hizmet içi eğitim programlarının içeriğiyle ilişkilendirilebilir. Yöneticilikle ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmanın duygusal zekâ gibi özel bir geliştirme programı gerektiren bir yeteneği etkilememesi doğaldır. Akeren

(2006) de araştırmasında bulgularımızı destekler nitelikte hizmet içi eğitim almış ve almamış yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yöneticilerin atışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1. Yöneticilerin z değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri çoktan aza doğru “tümleştirme”, “uzlaşma”, “uyma (dn verme)”, “kaçınma” ve “hükmetme” olarak bulunmuştur.

Karip (2003) yaptığı bir araştırmada “tümleştirme, uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetme” stratejilerine ilişkin araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak aynı araştırmaya katılanlara “Kritik Olay Analiz Tekniği” uygulandığında tamamen ters sonuçlara ulaşılmıştır. Kritik olaylarda “hükmetme” stratejisinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür.

Benzer şekilde Uğurlu (2001) da araştırmasında, müdürlerin en çok kullandıkları çatışma yönetme stilinin “tümleştirme”, en az kullandıkları çatışma yönetme stilinin ise “hükmetme” olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar da araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

2. Yöneticilerin z değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri görev yaptıkları okul derecesine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Buna göre “ilköğretim” ya da “orta ğretim”de görev yapan yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Yöneticilerin z değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri yaşlarına göre anlamlı fark göstermemektedir.

Araştırmamızdaki bulgulara benzer olarak Akeren (2006) de yaptığı araştırmayla, yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanmalarına dair görüşlerinde yaşa göre anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4. Yöneticilerin z değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Bu bulgu Ashworth’un (1990) yapmış olduğu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ashworth (1990) ABD’de yapmış olduğu araştırmada ilk ve ortaokul yöneticileri ile okul müfettişlerinin çatışma yönetme stratejileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda yönetici ve

müfettişlerin tüm çatışma yönetme stratejileri konusundaki görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur.

5. Yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile yöneticilik kıdemleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyinin tüm alt boyutlar bakımından yöneticilik kademelerine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgularımıza benzer bulgulara Yıldırım'ın (2003) çalışmasında da ulaşılmıştır. Yıldırım araştırmasında yöneticilik kademelerine göre çatışma yönetimi stratejilerinin anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

6. Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin mezun oldukları okullara göre karşılaştırılmasında sadece “uzlaşma” stratejisinin kullanılma düzeyi “fakülte” mezunlarında diğer mezunlara göre anlamlı şekilde yüksektir.

Akeren'in (2006) araştırmasında ise yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile mezun olunan okullar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

7. Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile hizmet içi eğitime katılma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Hizmet içi eğitim seminerlerine katılmanın çatışma yönetimine olumlu katkısının olmaması bu seminerlerde son birkaç yıla kadar çatışma yönetimi konularının yer almaması ile açıklanabilir (Yıldırım, 1977: 535).

Ashworth (1990) da ABD'deki devlet liselerinde çalışan yöneticilere yönelik yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ile ilgili araştırmasında, çatışmaya yönelik yönetici tutumlarında hizmet içi eğitim almanın anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

8. Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri unvanlarına göre anlamlı fark göstermemektedir.

Okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri aynıdır. Her iki grup da en sık “tümleştirme”, en az “hükmetme” stratejisini kullanmaktadır.

Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinden “Problem Çözme” ve “Anlaşma” Stratejilerini Kullanma Düzeyine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1. Çatışma yönetimi stratejilerinden “tümleştirme” ve “kaçınma” stratejileri puanlarının birbirinden çıkarılmasıyla hesaplanan “problem çözme (problem solving)” alt boyutu puanları ile “hükmetme” ve “uyuma (ödüün verme)” stratejisi

puanlarının birbirinden çıkarılmasıyla oluşan “anlaşma (bargaining)” alt boyutu puanları örneklemin tamamında yapılan incelemelere göre yöneticilerin görev yaptıkları okul derecesi, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, mezun oldukları okul türü ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir.

2. Demografik değişkenlerin alt grupları bazında bakıldığında “problem çözme” ve “anlaşma” stratejileri arasında hizmet içi eğitim alan yöneticiler için negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki vardır.

Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma

1. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyi ile çatışma yönetimi stratejilerinden “uzlaşma” arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır.

Bu sonuç alan yazından elde edilen bilgilerle uyumludur. “Uzlaşma” stratejisi insana değer veren ve insanın duygularını önemseyen bir yaklaşımdır. Bundan dolayı duygusal zekâsı yüksek bir yöneticinin “uzlaşma” stratejisini kullanma sıklığının yüksek olması beklenen bir durumdur. Malek (2000) ABD’de yaptığı araştırmasında araştırma bulgularımızı destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış ve duygusal zekâ ile “uzlaşma” stratejisi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu kanıtlamıştır.

2. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile “tümleştirme” stratejisi arasında da düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır.

Duygusal zekâ ve “tümleştirme” stratejisi arasındaki bu bulgular konu ile ilgili Amerika’da yapılan bir araştırmanın bulgularıyla uyumludur. Malek (2000)’in yaptığı araştırma sonucunda da duygusal zekâ ile “tümleştirme” stratejisi arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâsı yüksek bir insan duygularının farkında olduğu ve duygularını yönetebildiği için duygularının kontrolünü kaybetmeyecek, kendine güveni ve iyimserliği sayesinde çatışmaların “tümleştirme” stratejisiyle çözümlenmesine katkıda bulunacaktır.

3. Duygusal zekâ düzeyi ile çatışma yönetimi stratejilerinden “kaçınma” arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki vardır.

Bu sonuç duygusal zekâ konusundaki teorik bilgilerle de örtüşmektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan ve bu becerilerini kullanabilen yönetici çatışmaları sezebilme yeteneği, kendine güveni ve iyimserliği sayesinde çatışmaların uygun bir biçimde çözülebileceğine olan inancını kaybetmeyecek ve çatışmalardan kaçınma eğiliminde olmayacaktır. Malek (2000) de ABD’de yaptığı bir araştırmada benzer

bulgulara ulaşmış, duygusal zekâ ile “kaçınma” stratejisi arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinden “Problem Çözme” ve “Anlaşma” Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma

1. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejilerinden “problem çözme” arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır.

Duygusal zekâ kavramının insana bakışı ile “problem çözme” stratejisinin insana bakışı aynıdır. “Problem çözme” stratejisi insana doğasına uyumlu, insana değer veren, insanı önemseyen bir anlayışı temsil etmektedir. Bu yönüyle duygusal zekâ ile “problem çözme” stratejisi doğal bir uyum göstermektedir. Bu bakımdan duygusal zekâ ile “problem çözme” arasında pozitif yönlü ilişki çıkması beklenen bir bulgu olmuştur.

2. Duygusal zekâ ile “problem çözme” stratejisi arasındaki korelasyona demografik değişkenlerin alt grupları bazında bakıldığında “matematik”, “fen” ve “sınıf öğretmeni” branşındaki yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile “problem çözme” stratejisini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki vardır.

3. Duygusal zekâ ile “problem çözme” stratejisi arasındaki korelasyona demografik değişkenlerin alt grupları bazında bakıldığında duygusal zekâ düzeyleri ile “problem çözme” stratejisini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki çıkan gruplar şunlardır: unvanı “müdür”, okul derecesi “ilköğretim”, okul derecesi “orta öğretim”, “erkek”, “41 yaş ve üstü”, “mesleki kıdemi 15 yıl ve altı”, “mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü”, “yöneticilik kıdemi 5 yıl ve 5 yıldan az”, “evli”, “çocuk sahibi”, “hizmet içi eğitim almış”.

4. Duygusal zekâ ile “anlaşma” stratejisi arasındaki korelasyona demografik değişkenlerin alt grupları bazında bakıldığında “hizmet içi eğitim alma” sorusuna “evet” yanıtını vermiş olan yöneticiler ile branşı “sınıf öğretmeni” olan yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile “anlaşma” stratejisini kullanma düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki vardır.

4.2.Öneriler

1. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri “normal” çıkmıştır. Aileden sonra eğitimin ikinci basamağı olan okullarda görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olması doğrudan eğitim sisteminin uygulanışını etkileyeceğinden bu yeteneğin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

2. Duygusal zekâ düzeyi arttıkça çatışma yönetimi stratejilerinden “kaçınma” stratejisinin kullanımı azalmakta, “tümleştirme” ve “uzlaşma” stratejisinin kullanılma düzeyi artmaktadır. Duygusal zekâ düzeyinin artmasıyla çatışma yönetimi stratejilerinin kullanımı olumlu yönde artacaktır. Bu nedenle yöneticilere duygusal zekâ düzeylerini geliştirici ve çatışma yönetimi konularında deneyim kazandırıcı hizmet içi eğitim olanakları sağlanmalıdır.

3. Yönetici adaylarına hizmet öncesinde duygusal zekâ ve çatışma yönetimi konularında eğitim olanağı sağlanmalıdır.

4. Yöneticiler demokratik tutum ve saydam yönetim anlayışına sahip olup çatışma yönetiminde “hükmetme” değil, “tümleştirme” ve “uzlaşma” stratejilerini kullanmalıdır. Bunun için yöneticiler okulda gerekli ortamı sağlayıp öğretmenlerle belli aralıklarla toplantılar düzenleyerek sorunları yüz yüze tartışmalı ve işbirliği içinde çözümler üretmelidir. Ayrıca, görevde yükselmede yöneticilerin bu becerileri de dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Abraham, R. (2002). “Örgütlerde Duygusal Zekâ”, *Türk Psikoloji Bülteni*, (sayı: 27), 88-94.

Acar, F. T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Acar, F. (2002). “Duygusal Zekâ ve Liderlik”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (sayı:12), 53-68.

Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Açıkalın, A. (2002). *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akeren, N. (2006). *Orta Öğretimde Görevli Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akın, M. (2004). *İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler ile Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkirman, A. D. (1998). “Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri”, *Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:13, (sayı:2), 1-11

Atabek, E. (2000). *Bizim Duygusal Zekâmız*, 2.Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar.

Altan, M.Z. “Çoklu Zekâ Kuramı”, www.stu.inonu.edu.tr, (27.07.2008).

Altuğ, D. (1997). *Örgütsel Davranış: TKY Anlayışı İçinde*, Ankara.

Ashworth, M. A. (1990). "A Study of Conflict Management Styles of Principals and Superintendents In The Public Schools of Ohio", *Dissertation Abstracts International*, No:8, (Vol.50).

Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 4. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*, 5. Baskı, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Balcı, İ. (2001). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baltaş, A. (1999). "Duygusal Zekâ Yeterlilikleri", <http://www.duygusalzekâ.8m.com/>, (26 Nisan 2008).

Baltaş, A. (2003). *Değer Katan Ekip Çalışması*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. "The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence", www.6seconds.org (10.12.2008).

Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*, Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Baymur, F. (2004). *Genel Psikoloji*. Ankara: İnkılap Kitabevi.

Beceren, E. “Duygusal Zekâ Nedir: Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi”, www.duygusalzekâ.com. (06.07.2008).

Bondesio, M. J. (1992). “Conflict Management at School: An Unavoidable Task”, Paper Presented at the Regional Conference of the Commonwealth Council for Educational Administration, Hong Kong, August 17-21, p.13.

Bumin, B. (1990). *İşletmelerde Organizasyon Geliştirme ve Çatışmanın Yönetimi*, Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Canbulat, S. (2007). *Duygusal Zekânın Çalışanların İş Doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cooper D., Sawaf A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ*, 3. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cornille, T. A., Pestle, R.E., Vanwy R. W. (1999). “Teachers’ Conflict Management Styles With Pers and Students’ Parents”, *International Journal of Conflict Management*. 10(1): 69-79.

- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*, 11. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekânın Dönüştürücü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Damasio, A. (1999). *Descartes'in Yanılgısı*, 2. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Davis, M. (2004). *Duygusal Zekânızı Ölçün*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*, 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1995). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Sistem Yayıncılık
- Edward S. ve diğerleri, (1989). "Men's and Women's Emotional Disclosure: The Impact of Disclosure Recipient", *Sex Roles*, (vol: 21), No: 7/8, 467-486.
- Elma, C. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. (2001). *Örgütsel Zekâ*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erden, M., Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, 13. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (1990). *İşletme Yönetiminde Kişiliğe Bağlı Çatışma, Stres ve Çözüm Yolları*, No: 158, Ankara: Mess Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No: 266.

Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde Davranış*, 7. Baskı, İstanbul: MİAD Yönetim Yayınları Dizisi 1.

Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 8. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

Ergin, D.Y. , İşmen E. , Özabacı N. (1999). "EQ of Gifted Youths: A Comparative Study", *13th Biennial World Conference*, World Council For Gifted and Talented Children, İstanbul.

Ergin, F. E. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasında İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ertekin, Y. (1993). *Stres ve Yönetim*, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No: 253.

Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayınları

Ertürk, M. (2001). *İşletme Biliminin Temel İlkeleri*, 5. Baskı, İstanbul: Beta Basım.

Ersanlı, E. (2003). *Üniversite Öğretim Elemanlarının Duygusal Zekâ Düzeyleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gardner L. ve Stough C. (2002). "Examining The Relationship Between Leadership And Emotional Intelligence In Senior Level Managers", *Leadership & Organization Development Journal*, (23/2), 68-78.

Gibson J.L. ; Ivancevich J.M. ; Donnelly Jr., J.H. (2000). *Organizations: Behavior Structure Processes*, Tenth Edition, Boston: Irwin McGraw-Hill.

Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*, 28. Baskı, 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 Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüseli, A. İ. (1994). *İzmir Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı.

Gürsel, M. (Ed.). (2004). *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1*, Konya.

Hocker, J., Willmot, W. W. (1995). *Interpersonal Conflict*, Brownand Benchmark, Dubuque.

Ivancevich J.; Matteson M. (1990). *Organizational Behavior and Management*, 2nd Edition, Boston: Bpı Irwin.

İşmen, E. (2001). “Duygusal Zekâ ve Problem Çözme”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (sayı:13), 111-124.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 13. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Y.K. (1996). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*, 6. Baskı, Bilim Yayıncılık.

Keçecioğlu, T. (2003). *Liderlik ve Liderler*, İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık.

Kılıç, M. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*, (Ed.) S. Güney, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kindler, H. (1997). *İş Yaşamında Anlaşmazlıkların Yapıcı Çözümü*, Rota Yayıncılık.

Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon; Organizasyonlarda Davranış; Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*, Arıkan Basım Yayım.

Kolasa, B. (1979). *İşletmeler İçin Davranış Bilimine Giriş*, İstanbul Üniversitesi Yayınevi.

Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygularla Güçlenmek*, İstanbul: Hayat Yayınları.

Korkmaz, M. (1994). *Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*, 6. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Malek, M. (2000). *Relationship Between Emotional Intelligence and Collaborative Conflict Resolution Styles*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, United States International University.

Mayer J.; Salovey P. (1997). *What is Emotional Intelligence*, New York: Basic Books.

Mayer, J.; Salovey P.; Caruso D. (2004). "Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications.", *Psychological Inquiry*, (vol. 15), No. 3, 197-215.

Morgan, C. (1999). *Psikolojiye Giriş*, 10. Baskı, Meteksan Yayıncılık.

Newsome, S., Day, A.L. ;, Catano, V.M. (2000). "Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence", *Personality and Individual Differences*, (Vol:29), 1005-1016.

Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, 2. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özalp, İ.(1989). “Örgütlerde Çatışma”, *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:7, (sayı:1), 81- 114.

Özgan, H. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkalp, E., Kırel, Ç. (2001). *Örgütsel Davranış*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No: 149.

Öztekin, A. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pehlivan, İ. (1998). *Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik*, Ankara: Pegem Yayınları.

Peker, Ö. ; Aytürk, N. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri*, Ankara: Yargı Yayınevi.

Pondy, L. (1977). “Organizational Conflict: Concepts and Models”, *Administrative Science Quarterly*, (v.12), 296-320.

Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*, Third Edition, Quorum Books Greenwood Publishing Group.

Rahim, M.A.; Antonioni D.; Psenicka, C. (2001). “A Structural Equations Model of Leader Power, Subordinates’ Styles of Handling Conflict and Job Performance”, *The International Journal of Conflict Management*, (vol. 12), No:13, 191-211.

Robbins, S. (1993). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*, Seventh Edition, Prentice Hall.

- Robbins, S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*, Etam A.Ş. Basım Yayım.
- Robbins, S. (2003). *Organizational Behavior*, Prentice Hall.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*, Yayın No: 191, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk Z., Kayılı H., Okut L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, 4. Baskı, Ankara: Maya Koleji.
- Shapiro, L. (2004). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, 9. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Silah, M. (2001). *Çalışma Psikolojisi*, Ankara: Selim Kitabevi.
- Stein, S. ve Book, H. (2003). *EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı*, İstanbul: Özgür Yayınları
- Şimşek, M., Akgemici, T., Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tjosvold, D. (1991). *The Conflict: Positive Organization*, New York: Praeger Publishers.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Titrek, O. (2004). *Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uğurlu, F. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ural, A. (1997). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri*, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ural, A. (2001). “Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 3, (sayı: 2), 209-219.

Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları*, 2. Baskı, Ankara: Se-Ba Ofset.

Yavuz, K. E. (2004). *0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi*, Ankara: Meter Matbaası.

Yıldırım, A. (1997). “Son Beş Yılda (1992-1996) Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığınca Düzenlenen Eğitim Yönetimi Kurs ve Seminerlerinin Değerlendirilmesi”, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (sayı:12), 527-548.

Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Yiğit, A. (1996). *İlköğretim Okullarında Yönetmenlerle Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışma Kaynakları*”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zhou, J., George, J. (2003). “Awakening Employee Creativity: The Role of Leader Emotional Intelligence”, **Leadership Quarterly**, (vol: 14), pp. 545-568.

[http:// www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr), 12.02.2008

[http:// www.nektarin.com](http://www.nektarin.com), 25.08.2008

[http:// www.personel.meb.gov.tr](http://www.personel.meb.gov.tr), 12.02.2008

[http:// www.stu.inonu.edu.tr](http://www.stu.inonu.edu.tr), 27.07.2008

EKLER

- EK-1. EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği (Okul Müdürleri İçin)
- EK-2. EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği (Müdür Yardımcıları İçin)
- EK-3. Çatışma Yönetimi Stratejileri (ÇYS) (Okul Müdürleri İçin)
- EK-4. Çatışma Yönetimi Stratejileri (ÇYS) (Müdür Yardımcıları İçin)
- EK-5. İzinler

EK-1. EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği
(Okul Müdürleri İçin)

Değerli Okul Müdürü,

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürüttüğüm "Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki "adlı yüksek lisans tezime yönelik veri toplamak amacıyla bu veri toplama aracı hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümde yapılandırılmıştır. I. bölümde okul müdürlerinin bazı tanımlayıcı bilgileri, II. bölümde okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini ölçme amaçlı duygusal zekâ ölçeği yer almaktadır.

Görüşlerinizi her bölümde size en uygun gelen seçeneğın yanına (X) işareti koyarak belirtiniz. Veri toplama aracını eksiksiz olarak yönerge çerçevesinde doldurmanız büyük önem taşımaktadır. Bunun için lütfen bütün maddelerin işaretlenmesine özen gösteriniz.

Uygulamanın içinde yer alan ve zengin deneyimleri olan siz okul müdürlerinin görüşleri araştırmam için büyük önem taşımaktadır. İçtenlikli ve eksiksiz olarak vereceğiniz yanıtlar araştırmamın doğru sonuçlar vermesini sağlayacaktır. Yanıtlarınız araştırma amaçları dışında kullanılmayacak, üçüncü kişi ya da kurumlara verilmeyecektir. Ayrıca kimliğiniz gizli tutulacaktır.

Yoğun çalışmalarınız arasında araştırmama zaman ayıracağınız ve sunacağınız değerli görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Feride GÜNEY-Matematik Öğretmeni
Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: 0505 662 08 84

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde anketi cevaplandıran okul müdürü ile ilgili bilgilerin toplanması amaçlanmıştır.

Lütfen size uygun seçeneğin yanına (X) işareti koyunuz.

- 1) OKULUNUZUN DERECEŚİ: 1. () İlköğretim 2. () Orta öğretim
- 2) CİNSİYETİNİZ: 1. () Erkek 2. () Kadın
- 3) YAŞINIZ :
- 4) ÖĞRETMENLİKTEKİ KIDEMİNİZ:
- 5) YÖNETİCİLİKTEKİ KIDEMİNİZ:
- 6) MEZUN OLDUĞUNUZ OKUL TÜRÜ:
1. () 2 – 3 yıllık Eğitim Enstitüsü
2. () 4 yıl veya daha yukarı fakülte veya yüksekokul
3. () Lisansüstü eğitim
4. () Diğer
- 7) BRANŞINIZ:
1. () Sınıf Öğretmenliğı
2. () Fen (fizik, kimya veya biyoloji)
3. () Matematik
4. () Sosyal alanlar (tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe, din vb.)
5. () Beceriye dayalı alanlar (resim, müzik, beden eğitimi vb.)
6. Meslek dersleri:
7. Diğer (Yazınız):.....
- 8) MEDENİ DURUMUNUZ: 1. () Evli 2. () Bekâr 3. Diğer (Yazınız).....
- 9) ÇOCUĞUNUZ VAR MI? : 1. () Evet 2. () Hayır
- 10) VARSA ÇOCUK SAYINIZ:.....
- 11) YÖNETİMLE İLGİLİ BİR SEMİNERE VEYA KURSA KATILDINIZ MI?
1. () Evet 2. () Hayır
- 12) KATILDIYSANIZ SEMİNERİN KONUSUNU VE SÜRESİNİ YAZINIZ:
-

BÖLÜM II

EQ-NED DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Değerli Okul Müdürü,

Aşağıda, yaşamda karşılaşılan bazı özel durumlar karşısında gösterilen tepkilere ilişkin bazı ifadelere verilmiştir. İfadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine **x** koyarak içtenlikle cevaplayınız.

	Hiç	Ara sıra	Çoğu zaman	Daima	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sıra beklerken biri önüme geçtiğinde öfkelenirim.
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Onun ayrıcalıklı olduğunu hissettiğini düşünürüm.
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sakin bir şekilde ona sıraya geçmesi gerektiğini hatırlatırım.
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Birinden hediye aldığımda sevinirim.
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana önem verildiğini bilirim.
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hediye almaktan duyduğum sevinci anında karşı tarafa gösteririm.
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Küfürlü konuştuğumda utanç duyarım.
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bunun karşındakileri kızdırabileceğini ya da utandırabileceğini bilirim.
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Duyduğum utanç neticesinde özür dilerim.
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yeni insanlarla tanışmaktan çekinirim.
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tanımadığım insanların hakkımda olumsuz duygular hissetmelerinden korkarım.
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu yüzden insanlardan uzak dururum.
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Olayları olumlu yönleriyle görmek bana hoşnutluk verir.
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Olumlu bakış açım insanları rahatlatır.
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu sayede problemlerimle daha etkin olarak başa çıkabilirim.
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Birine kırıldığım zaman intikam almak isterim.
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beni üzen mutlaka üzülmedir.
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu sayede adaleti sağlamış olurum.
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Koşullar ne olursa olsun istediğim gibi davrandığımda yaşadığımı hissederim.
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu durumun zaman zaman insanları rahatsız ettiğini bilirim.
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hayata bir kez geldiğim için her istediğimi yapmaya çalışırım.
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arkadaşlarım beni eleştirdiklerinde öfkelenirim.
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beni beğenmediklerini düşünürüm.
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kendimi objektif olarak görmeye çalışırım, eleştirileri dikkate alırım.
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana verilen bir görevi yeterince başaramamışsam vicdan azabı duyarım.
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana güven duydukları için bu işi bana verdiklerini bilirim.
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana verilen sorumlulukları yapabilecek durumdaysam kabul ederim.
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bir dostum duygusal problemini anlatırken ona yardım etmek isterim.
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bunun için önce onun ne yaşadığını anlamaya çalışırım.
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eğer sorarsa onun göremediği farklı alternatifleri sunarak seçim kolaylığı sağlarım.
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hoşlandığım bir müziği dinlediğimde rahatlarım.
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı arkadaşlarımın bu müzik türünden neden hoşlanmadıklarını anlayamam.
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Onları mutlu etmek adına beraberken müzik zevkimden fedakârlık etmem.
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sokakta çocuğunu döven bir anne gördüğümde ona kızgınlık duyarım.
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sinirli olduğu için böyle davrandığını ve çocuğun da çok üzülmediğini zannedirim.
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Öfkemi kontrol altına alıp çeker giderim.
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bir partiye giderken yabancı insanlarla karşılaşabileceğim için kaygı duyarım.
38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Benim de onlar için yabancı biri olduğumu bilirim.
39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bunu bilmek daha rahat davranmamı sağlar.
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arkadaşlarımın beni insanların içinde küçük düşürmelerine içerlerim.
41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana kızdıkları ya da kıskandıkları için böyle davrandıklarını hissederim.
42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kendimi korumak için ben de onları küçük düşürmeye çalışırım.
43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yaşamın sıkıntıları içinde sorunlarla uğraşmak bana yılgınlık veriyor.
44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İnsanların bu kadar sorunla nasıl başa çıkabildiklerine şaşırıp kalıyorum.
45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beni sıkın, üzen her şeyden kaçmak istiyorum.
46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arkadaşımın bana kızgın olduğunu hissettiğim halde bunu benimle konuşmamasına üzülürüm.
47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bunu beni kırmamak için yaptığını anlarım.
48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Konuşmaya ilk girişi ben yaparak arkadaşımın kızgınlığını açığa vurmasını sağlarım.
49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İnsanları oldukları gibi kabul etmek bana huzur verir.
50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Onları oldukları gibi kabul edersem beni de tüm özelliklerimle kabul edeceklerini düşünürüm.
51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kendimi değiştirmek için bir çaba harcamayacak oluşumun rahatlığını yaşarım.

52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bir grup çalışmasında gerektiği gibi yapılmayacağı endişesi ile işin önemli kısmını yüklenirim.
53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gruptaki insanların beni takdir edeceklerini düşünürüm.
54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İşkolik olarak algılandığımı anladığımda grup çalışmasından koparırım.
55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Karşı cinsten biriyle ilişkimde onu sevdiğim ya da sadece hoşlandığım ayrımını yapabilirim.
56	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Onun bana karşı hissettiklerini anlamaya çalışırken de bu ayrımı yapabilirim.
57	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu, ilişkilerimi daha gerçekçi biçimde değerlendirmeme sebep olur.
58	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erkek / kız arkadaşımı kendi cinsimden biriyle samimi şekilde konuşurken görünce kıskanırım.
59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Onların birbirlerinden hoşlandıklarını ve aldatıldığımı hissedirim.
60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hemen yanlarına gider bağırıma başlarım.
61	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tanımadığım karanlık bir sokakta yalnız yürümekten korkarım.
62	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aynı sokakta beni gören biri de benden korkabilir.
63	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hissettiğim korku nedeniyle karanlık, tenha sokaklardan yolumu uzatmış olsam bile geçmem.
64	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bir mağazada 5 giysi deneyip beğenmemişsem almadan çıkabilecek kadar kendime güvenirim
65	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tezgâhtarın yorulduğunu, bir şeyler almamı beklediğini bilirim.
66	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ona yorulduğunu hissettiğimi, ama giysilerden hoşlanmadığımı söyler teşekkür ederek çıkarım
67	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sinemaya gitmeyi hiç istemediğim durumda arkadaşımın ısrarına "hayır" diyebilirim.
68	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Onun benimle birlikte olmak istemesini anlayabilirim.
69	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arkadaşıma 'onunla birlikte olmayı istediğimi ancak bugün sinemayı istemediğimi' açıklarım.
70	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Karşı cinsten çok hoşlanıyorum, onlar beni heyecanlandırıyor.
71	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Benim hoşlandığım kişinin benden mutlaka hoşlanması gibi bir zorunluluk olamaz.
72	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Karşılıklı birbirimizden hoşlandığımız kişiyle birlikte olmayı yeğliyorum.
73	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tanıdığım biri öldüğünde yaşamın anlamını sorgularım.
74	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ona yakın olan kişilerin yaşadıkları üzüntüyü anlayabilirim.
75	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ölümün üzüntüsünü kabul etmeye çalışır, hayatın devam ettiğini bilirim.
76	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yapacağım işlerde kararlarımı kendim verdiğimde güvenim artar.
77	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kararlarım karışanların niyetinin 'bana hükmetmek' veya 'iyiliğim' olduğunu ayırt edebilirim.
78	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İyiliğime yönelik yönlendirmeleri dikkate alırım.
79	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anne-babama her şeyden çok değer veriyorum.
80	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ama benim üzerimdeki kontrollerini kabul etmem mümkün değil.
81	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Özgürlüğümü korumak adına ne pahasına olursa olsun onlarla bile çatışıyorum.
82	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En küçük bir işi başaramasam dahi yoğun bir başarısızlık duygusu hissedirim.
83	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Her şeyi başaran insanların mutluluğuna gıpta ediyorum.
84	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yaşadığım başarısızlık korkusu beni yeni girişimlerden uzak tutuyor.
85	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bir sanat eseriyle karşılaştığımda büyük bir zevk duyarım.
86	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eserin temasını oluşturan duygu yükünü kolaylıkla hissedebilirim.
87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kendimi hissettiğim duygu yüküne bırakıp keyfini çıkarırım.
88	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aşık olduğum kişinin aşkını kazanabilmek için yapacaklarımda hiçbir sınır tanımam.
89	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ama nedense aşklar yine de karşılıksız kalabiliyor.
90	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	O zaman sevgimi tek başıma sonsuza kadar yaşatma azmini taşıyorum.
91	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Karşımdakileri ikna edemediğimde hayal kırıklığı yaşarım.
92	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İkna edemediğim insanların duyarsız olduklarını düşünürüm.
93	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Karşımdakine daha iyi aktarabilmek için duygularımı tanımaya çabalarım.
94	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arkadaşım elinden kaynar tencereyi düşürse halı kirlendi, yemek ziyan oldu diye üzülürüm.
95	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	O telaş içinde "biraz daha dikkatli olsana " diye söylenirim, hatta çıkışıyorum.
96	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yetenekli olmadığını anladığımdan bir daha ona aynı işi yaptırmam.
97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hep verici durumunda olduğumdan insanlardan bir şey isteme konusunda sıkıntı duyarım.
98	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İnsanların, beklentilerimi ben söylemesem de hissedip bana vermelerini isterim.
99	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İnsanlar isteklerimi kendiliklerinden anlayamayınca beni yeterince sevmediklerini düşünürüm
100	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arkadaşlarım tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım.
101	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beni anlamanın onları mutlu ettiğini bilirim.
102	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Başkalarını anlamak için özel bir çaba harcamam.
103	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sevmediğim insanlara seviyormuş gibi davrandığımda kendimden nefret ediyorum.
104	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ama insanlar da sevilmediklerini hissetmeler bile duymaktan hoşlanmazlar.
105	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yine de insanlara duygularımı, kaldırabilecekleri ölçüde ama hissettiğim şekilde yansıtırım.
106	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Başkalarının bana iş buyurmalarından sıkılırım.
107	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Karşımdaki insanların da bu işi birine yaptırmak zorunda olduklarını anlarım.
108	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu işi neden yapmak istemediğimi açıklarım.

EK-2. EQ-NED Duygusal Zekâ Ölçeği
(Müdür Yardımcıları İçin)

Değerli Müdür Yardımcısı,

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürüttüğüm “Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki ”adlı yüksek lisans tezime yönelik veri toplamak amacıyla bu veri toplama aracı hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümde yapılandırılmıştır. I. bölümde müdür yardımcılarının bazı tanımlayıcı bilgileri, II. bölümde müdür yardımcılarının duygusal zekâ düzeylerini ölçme amaçlı duygusal zekâ ölçeği yer almaktadır.

Görüşlerinizi her bölümde size en uygun gelen seçeneğin yanına (X) işareti koyarak belirtiniz. Veri toplama aracını eksiksiz olarak yönerge çerçevesinde doldurmanız büyük önem taşımaktadır. Bunun için lütfen bütün maddelerin işaretlenmesine özen gösteriniz.

Uygulamanın içinde yer alan ve zengin deneyimleri olan siz müdür yardımcılarının görüşleri araştırmam için büyük önem taşımaktadır. İçtenlikli ve eksiksiz olarak vereceğiniz yanıtlar araştırmanın doğru sonuçlar vermesini sağlayacaktır. Yanıtlarınız araştırma amaçları dışında kullanılmayacak, üçüncü kişi ya da kurumlara verilmeyecektir. Ayrıca kimliğiniz gizli tutulacaktır.

Yoğun çalışmalarınız arasında araştırmama zaman ayıracağınız ve sunacağınız değerli görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Feride GÜNEY-Matematik Öğretmeni
Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: 0505 662 08 84

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde anketi cevaplandıran müdür yardımcısı ile ilgili bilgilerin toplanması amaçlanmıştır.

Lütfen size uygun seçeneğin yanına (X) işareti koyunuz.

- 1) OKULUNUZUN DERECEŚİ: 1. () İlköğretim 2. () Orta öğretim
- 2) CİNSİYETİNİZ: 1. () Erkek 2. () Kadın
- 3) YAŞINIZ :
- 4) MESLEKTEKİ KIDEMİNİZ:
- 5) YÖNETİCİLİKTEKİ KIDEMİNİZ:
- 6) MEZUN OLDUĞUNUZ OKUL TÜRÜ:
1. () 2 – 3 yıllık Eğitim Enstitüsü
2. () 4 yıl veya daha yukarı fakülte veya yüksekokul
3. () Lisansüstü eğitim
4. () Diğer
- 7) BRANŞINIZ:
1. () Sınıf Öğretmenliği
2. () Fen (fizik, kimya veya biyoloji)
3. () Matematik
4. () Sosyal alanlar (tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe, din vb.)
5. () Beceriye dayalı alanlar (resim, müzik, beden eğitimi vb.)
6. Meslek dersleri:
7. Diğer (Yazınız):.....
- 8) MEDENİ DURUMUNUZ: 1. () Evli 2. () Bekâr 3. Diğer (Yazınız).....
- 9) ÇOCUĞUNUZ VAR MI? : 1. () Evet 2. () Hayır
- 10) VARSA ÇOCUK SAYINIZ:.....
- 11) YÖNETİMLE İLGİLİ BİR SEMİNERE VEYA KURSA KATILDINIZ MI?
1. () Evet 2. () Hayır
- 12) KATILDIYSANIZ SEMİNERİN KONUSUNU VE SÜRESİNİ YAZINIZ:
-

BÖLÜM II

EQ-NED DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Değerli Müdür Yardımcısı,

Aşağıda, yaşamda karşılaşılan bazı özel durumlar karşısında gösterilen tepkilere ilişkin bazı ifadelere verilmiştir. İfadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine **X** koyarak içtenlikle cevaplayınız.

	Hiç	Ara sıra	Çoğu zaman	Daima	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sıra beklerken biri önüme geçtiğinde öfkelenirim.
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Onun ayrıcalıklı olduğunu hissettiğini düşünürüm.
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sakin bir şekilde ona sıraya geçmesi gerektiğini hatırlatırım.
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Birinden hediye aldığımda sevinirim.
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana önem verildiğini bilirim.
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hediye almaktan duyduğum sevinci anında karşı tarafa gösteririm.
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Küfürlü konuştuğumda utanç duyarım.
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bunun karşımdakileri kızdırabileceğini ya da utandırabileceğini bilirim.
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Duyduğum utanç neticesinde özür dilerim.
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yeni insanlarla tanışmaktan çekinirim.
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tanımadığım insanların hakkımda olumsuz duygular hissetmelerinden korkarım.
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu yüzden insanlardan uzak dururum.
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Olayları olumlu yönleriyle görmek bana hoşnutluk verir.
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Olumlu bakış açım insanları rahatlatır.
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu sayede problemlerimle daha etkin olarak başa çıkabilirim.
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Birine kırıldığı zaman intikam almak isterim.
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beni üzen mutlaka üzülmedir.
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu sayede adaleti sağlamış olurum.
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Koşullar ne olursa olsun istediğim gibi davrandığımda yaşadığımı hissederim.
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bu durumun zaman zaman insanları rahatsız ettiğini bilirim.
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hayata bir kez geldiğim için her istediğimi yapmaya çalışırım.
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arkadaşlarım beni eleştirdiklerinde öfkelenirim.
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beni beğenmediklerini düşünürüm.
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kendimi objektif olarak görmeye çalışırım, eleştirileri dikkate alırım.
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana verilen bir görevi yeterince başaramamışsam vicdan azabı duyarım.
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana güven duydukları için bu işi bana verdiklerini bilirim.
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana verilen sorumlulukları yapabilecek durumdaysam kabul ederim.
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bir dostum duygusal problemini anlatırken ona yardım etmek isterim.
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bunun için önce onun ne yaşadığını anlamaya çalışırım.
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eğer sorarsa onun göremediği farklı alternatifleri sunarak seçim kolaylığı sağlarım.
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hoşlandığım bir müziği dinlediğimde rahatlarım.
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı arkadaşlarımın bu müzik türünden neden hoşlanmadıklarını anlayamam.
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Onları mutlu etmek adına beraberken müzik zevkimden fedakârlık etmem.
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sokakta çocuğunu döven bir anne gördüğümde ona kızgınlık duyarım.
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sinirli olduğu için böyle davrandığını ve çocuğun da çok üzülmediğini zannederim.
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Öfkemi kontrol altına alıp çeker giderim.
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bir partiye giderken yabancı insanlarla karşılaşabileceğim için kaygı duyarım.
38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Benim de onlar için yabancı biri olduğumu bilirim.
39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bunu bilmek daha rahat davranmamı sağlar.
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arkadaşlarımın beni insanların içinde küçük düşürmelerine içerlerim.
41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bana kızdıkları ya da kıskandıkları için böyle davrandıklarını hissederim.
42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kendimi korumak için ben de onları küçük düşürmeye çalışırım.
43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yaşamın sıkıntıları içinde sorunlarla uğraşmak bana yılgınlık veriyor.
44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İnsanların bu kadar sorunla nasıl başa çıkabildiklerine şaşırıp kalıyorum.
45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beni sıkın, üzen her şeyden kaçmak istiyorum.
46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arkadaşımın bana kızgın olduğunu hissettiğim halde bunu benimle konuşmamasına üzülürüm.
47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bunu beni kırmamak için yaptığını anlarım.
48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Konuşmaya ilk girişi ben yaparak arkadaşımın kızgınlığını açığa vurmasını sağlarım.
49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İnsanları oldukları gibi kabul etmek bana huzur verir.
50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Onları oldukları gibi kabul edersem beni de tüm özelliklerimle kabul edeceklerini düşünürüm.
51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kendimi değiştirmek için bir çaba harcamayacak oluşumun rahatlığını yaşarım.

EK 3. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ÇYS)

(Okul Müdürleri İçin)

Değerli Okul Müdürü,

Aşağıdaki ankette yöneticilerle öğretmenler arasında yaşanabilecek bir anlaşmazlık durumunda sergilenebilecek 28 davranış şekli verilmiştir. Öğretmenlerle geçmişte yaşadığınız ya da şu an yaşamakta olduğunuz herhangi bir anlaşmazlık durumunu düşünerek bu davranışları hangi sıklıkla sergilediğinizi değerlendirip size en uygun gelen seçeneğin bulunduğu kutucuğa (X) işareti koyunuz.

Bunun için, (5) Her zaman; (4) Çoğunlukla; (3) Ara sıra; (2) Az; (1) Hiç; olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş sıklık derecesi belirlenmiştir.

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ÇYS) (Okul Müdürleri İçin)

Değerli Okul Müdürü, aşağıda öğretmenlerle yaşanabilecek bir anlaşmazlık durumunda sergilenebilecek 28 davranış şekli verilmiştir. Öğretmenlerle yaşadığınız bir anlaşmazlık durumunu düşünerek bu davranışları hangi sıklıkla sergilediğinizi değerlendirip size en uygun gelen seçeneğin bulunduğu kutucuğu X işareti ile belirtiniz. Bunun için, (5) Her zaman; (4) Çoğunlukla; (3) Ara sıra; (2) Az; (1) Hiç; olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş sıklık derecesi belirlenmiştir.

Madde Numaraları	Herhangi bir nedenle öğretmenlerle aramda bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;	Her Zaman (5)	Çoğunlukla (4)	Ara Sıra (3)	Az (2)	Hiç (1)
1	Herkesçe kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.					
2	Onların ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım.					
3	Kötü duruma düşmekten kaçınmak için onlarla anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya çaba gösteririm.					
4	Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerimi onlarınkilerle birleştirmeye çalışırım.					
5	Bir soruna herkesin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için onlarla birlikte çalışmaya çaba gösteririm.					
6	Kendileri ile görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım.					
7	Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışırım.					
8	Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.					
9	Kendi lehime karar çıkartmak için yetkimi kullanırım.					
10	Onların isteklerini dikkate alırım.					
11	Onların isteklerini koşulsuz benimserim.					
12	Bir sorunu birlikte çözebilmek için kendileriyle tam bir bilgi alış -verişi yaparım.					
13	Kendilerine ödün veririm.					
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.					
15	Bir uzlaşma sağlanabilmesi için kendileriyle görüşürüm.					
16	Kendileriyle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışırım.					
17	Onlarla karşılaşmaktan kaçınırım.					
18	Kendi lehime karar çıkartmak için bilgi ve becerilerimi kullanırım.					
19	Onların önerilerine uyarım.					
20	Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım.					
21	Sorunun beni ilgilendiren yönünü sıkı takip ederim.					
22	Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösteririm.					
23	Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için onlarla işbirliği yaparım.					
24	Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.					
25	Rekabet gerektiren bir durumda gücümü kullanırım.					
26	Kırgınlığı önlemek için onlarla görüş ayrılığımı açığa vurmam.					
27	Kendilerine nahoş sözler söylemekten kaçınırım.					
28	Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm.					

EK 4. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ÇYS)

(Müdür Yardımcıları İçin)

Değerli Müdür Yardımcısı,

Aşağıdaki ankette yöneticilerle öğretmenler arasında yaşanabilecek bir anlaşmazlık durumunda sergilenebilecek 28 davranış şekli verilmiştir. Öğretmenlerle geçmişte yaşadığınız ya da şu an yaşamakta olduğunuz herhangi bir anlaşmazlık durumunu düşünerek bu davranışları hangi sıklıkla sergilediğinizi değerlendirip size en uygun gelen seçeneğin bulunduğu kutucuğa (X) işareti koyunuz.

Bunun için, (5) Her zaman; (4) Çoğunlukla; (3) Ara sıra; (2) Az; (1) Hiç; olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş sıklık derecesi belirlenmiştir.

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ÇYS) (Müdür Yardımcıları İçin)

Değerli Müdür Yardımcısı, aşağıda öğretmenlerle yaşanabilecek bir anlaşmazlık durumunda sergilenebilecek 28 davranış şekli verilmiştir. Öğretmenlerle yaşadığınız bir anlaşmazlık durumunu düşünerek bu davranışları hangi sıklıkla sergilediğinizi değerlendirip size en uygun gelen seçeneğin bulunduğu kutucuğu X işareti ile belirtiniz. Bunun için, (5) Her zaman; (4) Çoğunlukla; (3) Ara sıra; (2) Az; (1) Hiç; olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş sıklık derecesi belirlenmiştir.

Madde Numaraları	Herhangi bir nedenle öğretmenlerle aramda bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;	Her Zaman (5)	Çoğunlukla (4)	Ara Sıra (3)	Az (2)	Hiç (1)
1	Herkesçe kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.					
2	Onların ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım.					
3	Kötü duruma düşmekten kaçınmak için onlarla anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya çaba gösteririm.					
4	Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerimi onlarınkilerle birleştirmeye çalışırım.					
5	Bir soruna herkesin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için onlarla birlikte çalışmaya çaba gösteririm.					
6	Kendileri ile görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım.					
7	Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışırım.					
8	Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.					
9	Kendi lehime karar çıkartmak için yetkimi kullanırım.					
10	Onların isteklerini dikkate alırım.					
11	Onların isteklerini koşulsuz benimserim.					
12	Bir sorunu birlikte çözebilmek için kendileriyle tam bir bilgi alış -verişi yaparım.					
13	Kendilerine ödün veririm.					
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.					
15	Bir uzlaşma sağlanabilmesi için kendileriyle görüşürüm.					
16	Kendileriyle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışırım.					
17	Onlarla karşılaşmaktan kaçınırım.					
18	Kendi lehime karar çıkartmak için bilgi ve becerilerimi kullanırım.					
19	Onların önerilerine uyarım.					
20	Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım.					
21	Sorunun beni ilgilendiren yönünü sıkı takip ederim.					
22	Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösteririm.					
23	Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için onlarla işbirliği yaparım.					
24	Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.					
25	Rekabet gerektiren bir durumda gücümü kullanırım.					
26	Kırgınlığı önlemek için onlarla görüş ayrılığımı açığa vurmam.					
27	Kendilerine nahoş sözler söylemekten kaçınırım.					
28	Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm.					

EK 5. İzinler

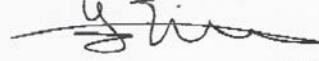
0216 392 39 00

YETKİLİ MAKAMA

Ben ve ekibimce geliştirdiğimiz EQ-NED (Duygusal Zeka) ölçeğinin yüksek lisans tez öğrencisi Feride Güney tarafından "Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki" konulu tezinin araştirmasında kullanılmasına tarafımdan izin ve yetki verilmiştir.

Bilgilerinize sunarım.

Yrd.Doç. Dr. Demirali Y. Ergin.
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi



2/5/2008

FW: gümüşeli

Kimden:

Ali Gümüşeli (aligumuseli@hotmail.com)



Bu göndereni tanımlıyor olabilirsiniz. [Güvenli olarak işaretleyin](#) | [Güvensiz olarak işaretleyin](#)

Gönderme tarihi: 20 Nisan 2008 Pazar 22:09:03

Kime:

feride (ferideguney77@hotmail.com)

From: aligumuseli@hotmail.com

To: ferideguney77@hotmail.com

Subject: RE:

Date: Thu, 6 Mar 2008 17:38:31 +0000

Feride Hanım,

Çatışma Yönetimi tezindeki ölçeği kullanabilirsiniz. Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili bilgiler tezde yazdđđ kadar. Detaylarını uzun zaman geçtiği için bulamayacağım.

İyi çalışmalar dilerim.

Prof.Dr.Ali İlker Gümüşeli

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **2872**
Konu : Anket(**Feride GÜNEY**)

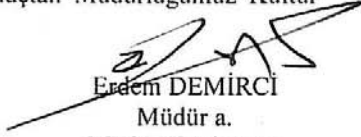
10 Ekim 2008

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 09/10/2008 tarih 18.580/2825/101228 sayılı oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Maltepe Üniversitesi'nin 18/04/2008 tarih 626 sayılı yazısı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Feride GÜNEY**'in İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) 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.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLĞİ (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2825/101228
Konu : Anket(Feride GÜNEY)

09/10/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Maltepe Üniversitesi'nin 18/04/2008 tarih 626 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 07/10/2008 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Feride GÜNEY**'in ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Feride GÜNEY**'in ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmalarını 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 Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

08.10.2007
OLUR

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİME
%100
DESTEK

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr **Web:** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

TUZLA İLÇESİ RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI

	Okul Adı	Adresi
1	A. Refik Oral İlköğretim Okulu	Fatih Mah. Orhanlı Tuzla
2	Atatürk İlköğretim Okulu	Postane Mah. Barbaros Hayrettin Cad. Gölboyu Cad. G 77 No:3 Tuzla
3	Aydınlı İlköğretim Okulu	Aydınlı Mah. Atatürk Cad. No:28 Tuzla
4	Barbaros İlköğretim Okulu	Deniz Harp Okulu Kampüsü İçi Tuzla
5	Barış Manço İlköğretim Okulu	Mimar Sinan Mah.G 100 Sok. Tuzla
6	Cemil Türker İlköğretim Okulu	Tepeören Mah. Tuzla
7	Çağrıbey İlköğretim Okulu	Postane Mah. İnönü Cad. No:67 Tuzla
8	Dede Korkut İlköğretim Okulu	Aydınlı Mah. Selvi Sok. No:13 Tuzla
9	Evliya Çelebi İlköğretim Okulu	Fevzi Çakmak Cad. Okul Sok. No:19 Tuzla
10	Farabi İlköğretim Okulu	Yayla Mah. Şinasi Dural Cad. Tuzla
11	Gazi Mustafa Paşa İO	Akfırat Beldesi Tuzla
12	Hacıoğulları Hilmi Sonay İO	Istasyon Mah. Hatboyu Cad. No:59 Tuzla
13	Halil Türkkan İlköğretim Okulu	İçmeler Mah. Cumhuriyet Cad. No:2 Tuzla
14	İbni Sina İlköğretim Okulu	Evliya Çelebi Mah. Hatboyu Cad. Güneş Sok. Altıçmeler Tuzla
15	İhsan Hayriye Hürdoğan İO	Aydınlı Mah. Atatürk Cad.G:10 Tuzla
16	Muzafferda Güzide Pulur İO	Mimar Sinan Mah. Şeker Pınar Cad.Sonu Askeri Alan No:3 Tuzla
17	Ord.Prof. Dr.Cahit Arf İO	Evliya Çelebi Mah. Hatboyu Cad. Zübeyde Hanım Sok. Tuzla
18	Orhanlı İlköğretim Okulu	Orhanlı Beldesi Merkez Mah. Okul Cad. No:1 Tuzla
19	Osmangazi İlköğretim Okulu	Aydınlı Mah. Cumhuriyet Cad. G 66 Sok. Tuzla
20	Peyami Safa İlköğretim Okulu	İçmeler Mah. Ankara Cad. No:33 Tuzla
21	Piri Reis İlköğretim Okulu	Postane Mah. Yalıboyu Cad. Üçmeşeler Mevkii Tuzla
22	Taptuk Emre İlköğretim Okulu	Şifa Mah. Hürriyet Cad. Okul Sok. Tuzla
23	Tezer Taşkıran İlköğretim Okulu	Aydıntepe Mah. Lale Sok. No:36 Tuzla
24	Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu	Aydınlı Mah. Konaşlı Mevkii G 91 Sok. No:22 Tuzla
25	Yunus Emre İlköğretim Okulu	Şifa Mah. Hürriyet Cad. Okul Sok. Tuzla
26	Vala Gedik İO ve İş Okulu	Üstçmeler Mah. Ankara Cad. No:51 Tuzla
27	Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	Aydıntepe Mah. Yeşildere Cad. No:58 Tuzla

TUZLA İLÇESİ RESMİ LİSELER

1	Kaşif Kalkavan Lisesi	Aydınlı Mah. Dere Sok. Büyükşehir Mezbahası Yanı Tuzla
2	Mehmet Tekinalp Lisesi	Yayla Mah. G-21 Sok. No:9 Tuzla
3	Orhanlı Lisesi	Orhanlı Beldesi Tuzla
4	Tuğrulbey Lisesi	İçmeler Mah. Ankara Cad. No:53 Tuzla
5	Tuzla Lisesi	Postane Mah. İnönü Cad. Tuzla
6	Yunus Emre Lisesi	Mimar Sinan Mah. Şeker Pınar Cad. Sonu Askeri Alan Tuzla
7	Behiye Dr. Nevhiz Işıl And. Lisesi	Postane Mah. İnönü Cad. Tuzla

TUZLA İLÇESİ RESMİ MESLEK LİSELERİ

1	Tuzla İMKB And.Meslek Lisesi ve Meslek Lisesi	Aydınlı Mah.Dere Sok. Tuzla
2	Süleyman Demirel Anadolu Ticaret Lisesi ve Ticaret Meslek Lisesi	Aydıntepe Mah. Yeşildere Cad. Tepe Sok. No:1 Tuzla
3	Tuzla And. Tek.L. And. Mes.L. Teknik L. Ve Endüstri Mes. Lisesi	Yayla Mah. Şinasi Dural Cad. Tuzla
4	Halil Türkkan İmam Hatip Lisesi ve And. İ.H.L.	İçmeler Mah. Cumhuriyet Cad. No:31 Tuzla

ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında İstanbul'da doğan Feride GÜNEY ilk, orta ve lise öğrenimini İstanbul'da tamamladı. 1994 yılında girdiği İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümünden 1998 yılında mezun oldu. 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak matematik öğretmenliği görevine başladı. 2006 yılında Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. Halen MEB'e bağlı olarak matematik öğretmenliğine devam eden GÜNEY, evli ve bir çocuk annesidir.