

T.C
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE
KULLANDIKLARI ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

PELİN KARACA

TEZ DANIŞMANI
DOÇ.DR.MEHMET KARAKUŞ

EYLÜL-2014
GAZİANTEP

T.C
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Pelin KARACA tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, 11/09/2014 tarihinde aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İMZA

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN
Ana Bilim Dalı Başkanı

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN

Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ (Tez Danışmanı)

Doç. Dr. Hidayet TOK

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Cezmi Savaş

Yrd. Doç. Dr. İzzet DÖŞ

Doç. Dr. Abdullah DEMİR
Enstitü Müdürü

T.C
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (Tarih:/...../.....)

Adı Soyadı: _____

İmza: _____

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE KULLANDIKLARI ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Pelin KARACA

Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, sayfa, Eylül 2014

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Bu tezin temel amacı öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmanın evreni Adana İli Ceyhan ilçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Adana İli Ceyhan ilçe merkezindeki ilkokul ve ortaokulların tamamında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır ve bu şekilde 513 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, duygusal zeka ölçeği ve çatışma çözme stratejisi anketi kullanılmıştır. Veri analizi için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılmış ve tüm istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekanın kendi duygularını anlama, başkasının duygularını anlama ve duygu kullanımı boyutları bütünleştirme stratejisinin kullanımını pozitif yönde yordarken duygu düzenleme boyut negatif yönde yordamaktadır. Ayrıca duygusal zeka genel düzeyi bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerinin kullanımını pozitif yönde yordarken ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejilerinin kullanımını anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Çatışma Çözme Stratejileri, Duygusal Zeka

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS WITH CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES USED BY TEACHERS**

Pelin KARACA

Zirve University, Institute of Social Sciences

Division of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Master's Thesis, pages, September 2014

Supervisor: Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

The aim of this master thesis is to determine the relationship between the teachers' emotional intelligence level and organizational conflict strategies that they practise.

The universe of the study comprises of the teachers working in primary and secondary schools in 2013-2014 school year in Ceyhan, the county of the Adana province. The sample of the study compromises of the teachers working in all primary and secondary schools in Ceyhan, the county of Adana province. In this way, it's reached to 513 teachers. As data collection tools, personal information form, emotional intelligence scale and a survey organizational conflict strategy were used. For the data analysis, hierarchical multiple linear regression method was used. In addition, the significant level were determined as $p < 0.05$ among all statistical analysis.

According to research results, whereas emotional intelligence predicts the comprehension of their own and the others' emotion and the dimension of expressing emotion, the practicing of integtation strategy positively, it predicts the dimension of emotion arrangment in a negative way. Besides, emotional intelligence predicts the integration of global level and the usage of compromise strategies positively, it doesn't predict appeasement, avoiding and dominating strategies meaningly.

Keywords: Conflict, Conflict Management Strategies, Emotional Intelligence

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, her geçen gün daha da değer kazanan duygusal zeka kavramı ve çatışma çözme stratejileri incelenmiş ve aralarında bir ilişkinin var olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma eğitim sisteminin her alanında yer alan kişilerin ve incelediğimiz kitle olan değerli öğretmenlerimize katkı sağlayacağı ve kullandıkları çatışma yönetim stratejilerine farklı bakış açısı kazandıracığı düşüncesiyle hazırlanmıştır.

Bu araştırma pek çok kişinin özverili katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi, analiz işlemleri ve sonuçlandırılması aşamalarında yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman değerli fikir ve görüşleriyle yanımda olan değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca eğitimime devam etmem konusunda beni cesaretlendiren ve desteklerini hiç azaltmayan sevgili aileme ve her hafta gidiş-geliş yaptığım yol arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
ONAY	ii
ÖZET	2
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
ÖNSÖZ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
LİTERATÜRLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. DUYGUSAL ZEKA	7
2.1.1. Duygu Nedir?	7
2.1.2. Duygusal Zeka Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi	11
2.1.3. Duygusal Zekanın (EQ) Tanımı ve Özellikleri	14
2.1.4. Beyin ve Duygusal Zeka	18
2.1.5. IQ (Intelligence Quatient)-EQ (Emotional Quatient) Karşılaştırılması	19
2.1.6. Duygusal Zeka Modelleri	22
2.1.6.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli	22
2.1.6.2. Reuven Bar-On Modeli	25
2.1.6.3. Daniel Goleman Modeli	29
2.2.6.4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli (Dört Köşe Taşlı Model)	30
2.1.7. Eğitimde Duygusal Zeka	32

2.1.8. Pozitif ve Negatif Duygusallık.....	36
2.1.8.1. Negatif Duygusallık	36
2.1.8.2. Pozitif Duygusallık	37
2.2. ÇATIŞMA.....	38
2.2.1. Çatışmanın Tanımı	38
2.2.2 Çatışmanın Nedenleri.....	41
2.2.2.1. Örgütsel Yapıya İlişkin Faktörler	41
2.2.2.1.1. Sınırlı Kaynaklar	41
2.2.2.1.2. Rekabetçi Ödüllendirme Sistemi.....	41
2.2.2.1.3. Örgütün Büyüklüğü.....	42
2.2.2.1.4. Fonksiyonel Bağımlılık	42
2.2.2.1.5. Denetim Biçimi	43
2.2.2.1.6. Ortak Karar Verme.....	43
2.2.2.1.7. Yönetim Alanı İle İlgili Belirsizlik	43
2.2.2.1.8. Değişim ve Belirsizlik.....	44
2.2.2.1.9. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar	44
2.2.2.2. Bireysel Davranışlara İlişkin Faktörler	44
2.2.2.2.1. Statü Farklılıkları	44
2.2.2.2.2. Kişilik Farklılıkları.....	45
2.2.2.2.3. Amaç Farklılıkları	45
2.2.2.3. İletişime İlişkin Faktörler	46
2.2.2.3.1. Algılama Farklılıkları.....	46
2.2.2.3.2. Yetersiz Bilgi Alışverişi.....	46
2.2.2.3.3. Anlam Güçlüğü	46
2.2.3. Çatışma Türleri	47
2.2.3.1. Çatışmaya Taraf Olanlar Açısından Çatışma Türleri.....	48
2.2.3.1.1. Bireysel Çatışma	48
2.2.3.1.2. Bireyler Arası Çatışma.....	49
2.2.3.1.3. Birey Grup Çatışması.....	49
2.2.3.1.4. Grup İçi ve Arası Çatışma.....	49
2.2.3.1.5. Örgütler Arası Çatışma	50

2.2.3.2. Çatışmanın Niteliğine Göre Çatışma Türleri	50
2.2.3.2.1. Fonksiyonel Çatışma	50
2.2.3.2.2. Fonksiyonel Olmayan Çatışma	50
2.2.3.3. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışma Türleri	51
2.2.3.3.1. Yatay Çatışma	51
2.2.3.3.2. Dikey Çatışma	51
2.2.3.3.3. Emir-Komuta-Kurmay Çatışması	52
2.2.3.4. Çatışmanın Ortaya Çıkma Şekline Göre Çatışma Türleri	52
2.2.3.4.1. Potansiyel Çatışma	52
2.2.3.4.2. Algılanan Çatışma	52
2.2.3.4.3. Hissedilen Çatışma	53
2.2.3.4.4. Açık Çatışma	53
2.2.3.5. Çatışmanın Açıklık Derecesine Göre Çatışma Türleri	53
2.2.3.5.1. Açık Çatışma	54
2.2.3.5.2. Kapalı Çatışma	54
2.2.4. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar	54
2.2.4.1. Geleneksel (Klasik) Yaklaşım	55
2.2.4.2. Davranışçı (Neoklasik) Yaklaşım	55
2.2.4.3. Etkileşimci (Modern) Yaklaşım	56
2.2.5. Çatışma Yönetimi	57
2.2.5.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri	58
2.2.5.1.1. Bütünleştirme (Tümleştirme)	59
2.2.5.1.2. Uyuma-İtaat Etme (Ödün Verme)	59
2.2.5.1.3. Hükmetme	59
2.2.5.1.4. Kaçınma	60
2.2.5.1.5. Uzlaşma	60
2.2.5.2 Uygun Strateji Seçimi	61
2.2.6. Çatışmanın Sonuçları	63
2.2.6.1. Çatışmanın Olumlu Sonuçları	63
2.2.6.2. Çatışmanın Olumsuz Sonuçları	64
2.3. ÇATIŞMA VE DUYGUSAL ZEKA İLİŞKİSİ	65

2.3.1. Çatışma Çözme Stratejileri ve Duygusal Zeka İlişkisi İnceleyen Yurtiçi Araştırmalar.....	65
2.3.2. Çatışma Çözme Stratejileri İle Duygusal Zeka Arasındaki İlişkisi İnceleyen Yurtdışı Araştırmalar	69
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	71
YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Deseni	71
3.2. Araştırmanın Evreni	71
3.3. Araştırmanın Örneklemi	71
3.4. Veri Toplama Araçları	74
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	75
3.4.2. Duygusal Zeka Ölçeği.....	75
3.4.3. Çatışma Çözme Stratejisi Ölçeği	75
3.5. Verilerin Toplanması	76
3.6. Verilerin Analizi.....	76
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	77
4. BULGULAR VE YORUMLAR	77
4.1. Ölçme Araçlarının Geçerliliği ile İlgili Bulgular	77
4.2. Ölçme Araçlarının Güvenirliği ile İlgili Bulgular	83
4.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Bütünleştirme Stratejisi İlişkisine Yönelik Bulgular	85
4.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Uzlaşma Stratejisi İlişkisine Yönelik Bulgular.....	88
4.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Ödün Verme Stratejisi İlişkisine Yönelik Bulgular.....	90
4.6. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Kaçınma Stratejisi İlişkisine Yönelik Bulgular.....	93
4.7. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Hükmetme Stratejisi İlişkisine Yönelik Bulgular.....	95
BEŞİNCİ BÖLÜM	98
TARTIŞMA VE SONUÇ	98
5.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Bütünleştirme Stratejisi İlişkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	98

5.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Uzlaşma Stratejisi İlişkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	102
5.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Ödün Verme Stratejisi İlişkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	104
5.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Kaçınma Stratejisi İlişkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	107
5.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Hükmetme Stratejisi İlişkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	108
ALTINCI BÖLÜM	111
6.ÖNERİLER	111
6.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	111
6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	111
KAYNAKÇA	113
EKLER	127
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	128
Ek 2: Duygusal Zeka Ölçeği	129
Ek 3: Çatışma Çözme Stratejisi Anketi	130
Ek 4: Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzin Onayı	131
ÖZGEÇMİŞ	132

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Çeşitli Temel Duygu Sınıflamaları	9
Tablo 2.2: Duygusal Zekanın Gelişimine Bireysel Katkıları	14
Tablo 2.3: Duygusal Zeka ve Akademik Zekanın Karşılaştırılması	21
Tablo 2.4: 4 Boyutlu zeka modelinin, zekayla ve kişilikle olan ilişkisi odaklı incelenmesi.....	24
Tablo 2.5: Bar-On modeline göre duygusal zeka boyutları	27
Tablo 2.6: Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli	30
Tablo 2.7: Cooper ve Sawaf'ın duygusal zeka modeli.....	32
Tablo 2.8: Çatışma Türleri	47
Tablo 2.9: Örgütsel Çatışma Konusundaki Geleneksel ve Modern Yaklaşımların Karşılaştırılması	57
Tablo 2.10: Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanmanın Uygun Olduğu Ve Uygun Olmadığı Durumlar	62
Tablo 4.1: ROCI-II ölçme aracının KMO ve Bartlett test sonuçları.....	77
Tablo 4.2: ROCI-II ölçme aracının toplam ortak varyansı (Communalities)	78
Tablo 4.3: ROCI-II ölçme aracının açıklanan toplam varyansı (Total Variance Explained)	79
Tablo 4.4: ROCI-II ölçeğinin maddelerine ait döndürülmüş faktör yük değerleri (Rotated Component Matrix)	80
Tablo 4.5: Duygusal Zeka ölçme aracının KMO ve Bartlett test sonuçları.....	81
Tablo 4.6: Duygusal Zeka ölçme aracının toplam ortak varyansı (Communalities)	81
Tablo 4.7: Duygusal Zeka ölçme aracının açıklanan toplam varyansı (Total Variance Explained)	82
Tablo 4.8: Duygusal Zeka ölçme aracının maddelerine ait döndürülmüş faktör yük değerleri (Rotated Component Matrix)	83
Tablo 4.9: ROCI-II ölçme aracının güvenilirlik katsayıları	84
Tablo 4.10: Duygusal Zeka ölçme aracının güvenilirlik katsayıları	84
Tablo 4.11: Duygusal Zekanın Alt Boyutlarının Bütünleştirme Stratejisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	86
Tablo 4.12: Duygusal Zeka Genel Düzeyi İle Bütünleştirme Stratejisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	87

Tablo 4.14: Duygusal Zeka Genel Düzeyi İle Uzlaşma Stratejisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	90
Tablo 4.15: Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Ödün Verme Stratejisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 4.16: Duygusal Zeka Genel Düzeyi İle Ödün Verme Stratejisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	92
Tablo 4.17: Duygusal Zekanın Alt Boyutlarının Kaçınma Stratejisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	93
Tablo 4.18: Duygusal Zeka Genel Düzeyi İle Kaçınma Stratejisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	94
Tablo 4.19: Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Hükmetme Stratejisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	95
Tablo 4.20: Duygusal Zeka Genel Düzeyi İle Hükmetme Stratejisine İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Duyguları Oluşturan Bileşenler.....	11
Şekil 2.2: Pozitif ve Negatif Duygusallık Boyutları.....	38
Şekil 2.3 : Çatışma Çözme Stratejileri.....	58



KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
BD	:Başkasının Duygularını Anlama
DD	:Duygu Düzenleme
DK	:Duygu Kullanımı
DZ	:Duygusal Zeka
EQ	:Emotional Quotient
EI	:Emotional Intelligence
IQ	:Intelligence Quotient
SPSS	:Statistical Package for the Social Sciences
Vd	:ve diğerleri
WLEIS	:Wong & Law Emotional Scale

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlı ve sınırlılıkları açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Örgütler insanlardan oluşan sosyal yapılardır (Sükut, 2008:1). Örgütlerin ortaya çıkışındaki temel etken, insanların yaşamlarını sürdürecekt temel ihtiyaçlarındaki artış ve çeşitlilik sonucu tek başlarına yapamadıkları işleri birlikte yapma yoluna gitmeleridir. Bu durum örgütlerin hiçbir sorunla karşılaşmadan uyum içinde işlediği anlamına gelmemektedir. Ne kadar ussal bir yapı ve yönetim uygulaması olursa olsun örgütlerde bazı sorunların kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Niteliklerine bağlı olmaksızın bütün örgütlerde görülen sorunların genellikle örgütsel yapı ve işleyişten kaynaklandığı, örgüt ve yönetim bilimciler tarafından paylaşılan bir görüştür. Bu doğrultuda örgütlerde sık karşılaşılan ve birlikte yaşanan sorunlardan birisi de “çatışma”dır (Aydın, 1998:291). Çatışmanın birçok tanımı yapılmıştır.

Karip (2003:1) çatışmayı; çıkar, güç ve statü çekişmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca çatışmanın başka bir deyişle uyumsuzluk 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.

Çatışmalar örgüt için baştan savılması ve yok edilmesi gereken değil, baş edilmesi ve etkin olarak yönetilmesi gereken bir konudur. Yönetilebilen çatışmalar üretkenliğin en yüksek düzeyde tutulmasına, huzurlu ve güvenli bir çalışma ikliminin sağlanabilmesine, örgütün değişmesine, örgüt misyonunun ve kültürünün gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Yönetilemeyen çatışmalar ise; örgütü statik bir

yapıya büründürür ve sorunları arttırır. Bu nedenle de çatışmalardan örgütsel amaçların gerçekleşmesinde bir araç olarak yararlanmak gerekir (Kılıç, 2006:23).

Çatışma bütün örgütler için ortak ve kaçınılmaz bir olgudur. Toplumların varlığını, devamlılığını ve gelişimini sağlayan bireylerin yetiştirildiği, hayata ve kendilerine kazandırıldıkları yer olan okullarda da çatışmalar yaşanmaması mümkün değildir.

Okulları meydana getiren unsurlar öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve okullardaki diğer hizmet kadrolarında bulunan kişilerdir. Fakat bu unsurlardan en önemlisi gelecek nesillere adeta şekil veren, eğiten ve öğreten, onlara yön veren ve hayata kazandıran değerli öğretmenlerimizdir.

Basit olarak düşünülecek olursa, bir elin beş parmağı dahi birbirinin aynısı değildir. Dolayısıyla öğretmenlerimizin birbirlerinin aynısı olmalarını beklemek ve bu durumda onları tek tipleştirmek onlara yapılan çok büyük bir yanlış ve potansiyellerinden alıkoymak olacaktır. Bu durumu kabullendiğimiz ve göz önünde bulundurduğumuz zaman öğretmenlerimizin birbirinden farklı kişiliklere, düşünce süreçlerine, yetişme şekillerine ve bu farklılıklara bağlı olarak aynı olaylara gösterdikleri tepkilerin ve karşılaştıkları çatışmalardaki çözüm süreçlerinin farklı olacağı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu noktada incelediğimiz değişkenlerden biri olan çatışma çözme stratejileri devreye girmektedir.

Çatışma yönetim stratejileri çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüseli, 1994:22). Bu araştırmada bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejileri incelenecektir.

Karip (2003:207)'e göre okullarda genellikle şu konularda çatışmalar yaşanmaktadır. Görev dağılımı, parasal kaynaklar, sınıf içi öğretim etkinlikleri, sınıf dışı öğretim etkinlikleri, ödül, ceza, değerlendirme, güç ve yetki kullanımı, geç gelme, izin, siyasi konular, sigara içme, olumsuz bireysel tutumlar, sınıf geçme ve not, mevzuatla ilgili konular, öğrenci davranışları, kılık-kıyafet, tayin ve kaynak dağılımı.

Çatışmaların yönetilmesinde üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisi de çatışmanın nedenleri ve yöntemleri olduğu kadar tarafların duygularıdır. Çünkü çatışmanın hissedilmesi, başlaması ve ortaya çıkmasında örgüt içindeki

bireylerin duygularının fiziksel, sözel ya da diğer şekillerde dışa yansması ilk işaret olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda duyguların çatışmanın unsurlarından birisi olduğu ve duygusal zekayla ilişkili olduğu söylenebilir (Demir, 2010:202).

Duygusal zeka, bireylerin öncelikle kendi duygularını anlamalarını ve yönetebilmelerini sağlayan, bunun yanında başkalarının duygularını anlayabilme, empati kurabilme, motivasyon arttırma ve özgüven duygusunu geliştirme olanağı tanıyan bir kavramdır (Doğan ve Demirel, 2007:210).

Duygusal zeka bireyin kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Duygusal zeka kullanımı olumsuz koşullarda bile olumlu düşünme tarzını koruyarak yüksek güdülenme sağlamak ve örgütsel çatışmaları en aza indirmektedir. Aksi halde örgütsel çatışmanın daha fazla olması kaçınılmaz olur (Demir, 2010:202).

Duygusal zekanın olumlu ya da olumsuz gelişiminde yaş, cinsiyet, yetişilen aile ortamı, kültürel özellikler gibi bazı faktörler etkilidir. Çatışma anında bireylerin verdikleri tepkilerinde ve kullandıkları çatışma çözme stratejilerinde de dolayısıyla duygusal zeka becerileri etkin rol oynamaktadır.

Alan araştırması sonucunda görüldüğü gibi çatışmanın işlevsel ya da işlevsel olmayan çözümlere ulaşmasında sadece bilişsel zekanın (IQ) yeterli olmadığı duygusal zeka becerilerinin daha önemli bir rol oynadığına ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenler arasında çıkan çatışmalarda, öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözme stratejilerinin duygusal zeka düzeyleriyle ilişkisini belirleme araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yukarıdaki temel amaç bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum) ile çatışma çözme stratejilerinden bütünleştirme arasında bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum) ile çatışma çözme stratejilerinden uzlaşma arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum) ile çatışma çözme stratejilerinden ödün verme arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum) ile çatışma çözme stratejilerinden kaçınma arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum) ile çatışma çözme stratejilerinden hükmetme arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarından kendi duygularını anlama düzeyleri ile çatışma çözme stratejileri (bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma, hükmetme) arasında bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarından başkasının duygularını anlama düzeyleri ile çatışma çözme stratejileri (bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma, hükmetme) arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarından duygu düzenleme düzeyleri ile çatışma çözme stratejileri (bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma, hükmetme) arasında bir ilişki var mıdır?
9. Öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarından duygu kullanma düzeyleri ile çatışma çözme stratejileri (bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma, hükmetme) arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumsal sistem içinde önemli bir yer teşkil eden eğitim örgütleri hem bireysel hem de toplumsal açıdan hayati önem taşımaktadır. İçinde bulunduğu toplumun yönetsel yapısına, kültürüne, değerlerine göre amaçlarını şekillendirerek kurulan eğitim sistemlerinin en önemli parçalarından biri okullardır (Açıkalın, 1994:108).

Okullarda farklı uzmanlıklara, algılara, anlayışlara, duygu ve düşüncelere sahip kişiler, iş görenler bulunmaktadır. Bu farklılıkların olduğu yerde anlaşmazlıklar, uzlaşmazlıklar olacaktır. Ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bu farklı bireyler var olan farklılıklar nedeniyle çatışma yaşayacaklardır. Eğitim-öğretim mekanik bir süreç değildir (Işık, 2009:53).

Dolayısıyla mekanik olmayan bu okul ortamı ve eğitim süreci duygulardan bağımsız düşünülemez. Buna dayalı olarak okullarda yaşanan çatışma durumlarında da bireylerin duygusal zeka becerileri mühim bir rol oynamaktadır, bu durumda çatışma anındaki davranış ve çatışmayı çözüm stratejilerini etkilemektedir.

Duygusal zekası yüksek kişilerin kendi duygularını anlayabilmesi, kontrol edebilmesi, akıl ile duygusu arasındaki bağlantıyı kurabilmesi ve kendi kendini motive edebilmesi yanında, çalışma ortamındaki diğer kişilerle empati kurabilmesi, onların duygu ve ihtiyaçlarına duyarlı olabilmesi, kişiler arası ilişkilerde başarılı olabilmesi işletme içerisinde uyumlu bir çalışma ortamının oluşmasını sağlayacak ve sorunların çözümü daha da kolaylaşacaktır (Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu, 2013:95).

Yapılan araştırmalar çoğunlukla okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaşadıkları ya da öğretmenlerle velilerin yaşadıkları çatışmalar üzerinedir. Bu araştırma ise öğretmenler arasında çıkan çatışmalarda, öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözme stratejileriyle duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın öğretmenlere çatışma çözme stratejileri konusunda bilgi ve beceri sağlamada yardım edeceği ve çatışma durumlarında hatta hayat boyu duygusal becerilerini kullanma ve geliştirme konusunda da ışık tutacağı umulmaktadır. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulguların öğretmenlere ve eğitim fakültelerinde eğitim alan öğretmen adaylarına

çatışma çözüme, çatışma çözüme stratejileri ve duygusal zeka konularına ilişkin bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik çeşitli programlara, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlere kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırma için seçilen örneklem grubu araştırma evrenini temsil etmektedir.
2. Öğretmenler Kişisel Bilgi Formunu, Duygusal Zeka Ölçeğini ve Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeğini içten ve samimi şekilde cevaplamışlardır.
3. Kullanılan veri toplama araçları ulaşılmak istenen bilgileri elde etmede yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen veriler duygusal zeka ve çatışma çözüme stratejileri ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler 2013-2014 eğitim-öğretim yılında örneklemden elde edilen verilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜRLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde genel olarak duygusal zeka, çatışma, çatışma çözme stratejileri, duygusal zeka ve çatışma ilişkisi konuları ile ilgili kuramsal bilgiler açıklanmış ve bazı yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. DUYGUSAL ZEKA

Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir.

ARİSTO

2.1.1. Duygu Nedir?

Duyguların yaşantımızda çok önemli bir yeri vardır. Önemsiz bir kelime, jest, mimik, duyduğumuz bir ses, anıları canlandıran bir koku gibi pek çok şey kendimizi nasıl hissettiğimizi birden değiştirebilir. Ve bu gününüzün geri kalan kısmının daha iyi ya da daha kötü geçmesini sağlayabilir.

Toplum, bir anlamda bizleri aynı alışkanlıkları sürdürmeye, aynı kıyafetleri giymeye, aynı düşünceleri paylaşmaya zorluyor olsa da, hiç kimse iki kişiyi bile aynı şeyleri hissetmeye zorlayamaz. Bundan dolayı, bizleri farklı yapan, alışkanlıklarımız, giysilerimiz, davranışlarımız, işlerimiz, bedenlerimiz değil; duygularımızdır (Güler, 2006:23).

Duygunun ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı ve nelere sebep olduğu filozofların, psikologların ve birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir, bu konularda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, duygu kavramına ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Ancak üzerine tam anlamıyla uzlaşmış bir tanıma hala ulaşamamıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Duygu kavramını TDK sözlüğü (1988) “1) Duyularla algılama, his 2) Belirli bir nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” şeklinde tanımlamaktadır.

Duygu kavramı Latince de sahip olduğu derinlik ve güç nedeniyle “motus anima” yani “ bizi harekete geçiren ruh ” olarak tarif edilmiştir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Oxford İngilizce sözlükteki karşılığı: “Herhangi bir tutku, zihin, his devinimi ya da çalkantısı; herhangi bir uyarılmış ya da şiddetli durum” şeklinde verilmektedir.

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

Cooper ve Sawaf (2003)’a göre ise; duygular enerjinin, etkinliğin ve bilginin içsel kaynağıdır. Doğuştan ne iyi ne de kötüdürler. Farklılık, bizim onların ürettikleri enerji ve bilgiye dayanarak yaptıklarımızdan ortaya çıkar.

Mayer ve Salovey 1990’lı yılların başında duygusal yeteneklerinde zihinsel bir yetenek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımın getirdiği en büyük yenilik, duyguları değişmesi zor olan kişisel özellikler değil, geliştirilebilir zihinsel yetenekler olarak ele almasıdır. Onlara göre duygu, “Bilişsel, motivasyona dayalı, fizyolojik ve deneyimsel psikolojik alt sistemleri içeren organize tepkiler” olarak tanımlanmaktadır (Akeren, 2006:1).

Sosyobiyologlara göre duygular yalnızca akla bırakılamayacak tehlike, acı bir kayıp, zorluklara karşı bir hedefe doğru ilerleme gibi durumlarda yol göstericidir. Ekman (1992), duyguların insanları hareket etmeye hazırladıklarını ve hayattaki güçlüklerle baş etmede onları yönlendirdiklerini vurgulamaktadır. Duygular aynı zamanda öğrenme ve karar verme süreçlerinde de önemli rol oynamaktadır. Ayrıca duygular insanların çeşitli alternatifler arasından seçim yapabilmelerine, gelecekle ilgili tahminlerde bulunabilmelerine ve hızlı karar verebilmelerine olanak yaratabilmektedir (Bülbüloğlu, 2001).

Günümüze kadar insan üzerindeki etkileri açısından farklı şekillerde değerlendiren duygulara ilişkin olarak yapılmış olan ilk çalışmalarda öncelikle temel duyguların neler olduğu listelenmeye çalışılmıştır. Duyguların analizi Plato ile başlamıştır ve Aristo ile ilerlemiştir. Aristo; kızgınlık, nezaket, sevgi, nefret, korku,

güven, utanç, şefkat, merhamet, öfke, kıskançlık ve özenme on iki farklı duyguyu ele almıştır (Knuuttila, 2004:32 Akt:Kavcar 2011:11). Bu yaklaşımların geçmişi, merak, sevgi, arzu, nefret, neşe ve üzüntüyü ana duygular olarak belirleyen Descartes'e kadar gitmektedir.

Ana duyguları Plutchik, korku, kızgınlık, neşe, üzüntü, benimseme, iğrenme, sezme ve şaşırma olarak; Ekman ise, neşe, kızgınlık, korku, şaşırma, küçümseme ve iğrenme olarak belirlemiştir (Matthews vd., 2002:141). Temel duyguların ne olduğunu belirlemeye çalışan bazı çalışmaların sonucunda oluşturulan duygu listeleri Tablo 2.1 de gösterilmektedir.

Tablo 2.1: Çeşitli temel duygu sınıflamaları

James	Ekman	Izard	Plutchik	Watson	Panksepp
Korku	Korku	Korku	Korku	Korku	Korku
Hiddet	Kızgınlık	Kızgınlık,	Kızgınlık	Kızgınlık	Kızgınlık
Keder	Üzüntü	Sıkıntı	Üzüntü	Sevgi	Panik
Sevgi	Neşe	Neşe	Neşe		Ümit
	Şaşırma	Merak	Benimseme		
	İğrenme	Şaşırma	Sezinleme		
		İğrenme	Şaşırma		
		Küçümseme	İğrenme		
		Utanma			
		Suçluluk			

Kaynak: D. C. Edwards, **Motivation&Emotion**, California, Sage Publications, 1999, s.103 (Akt: Kavcar 2011:13)

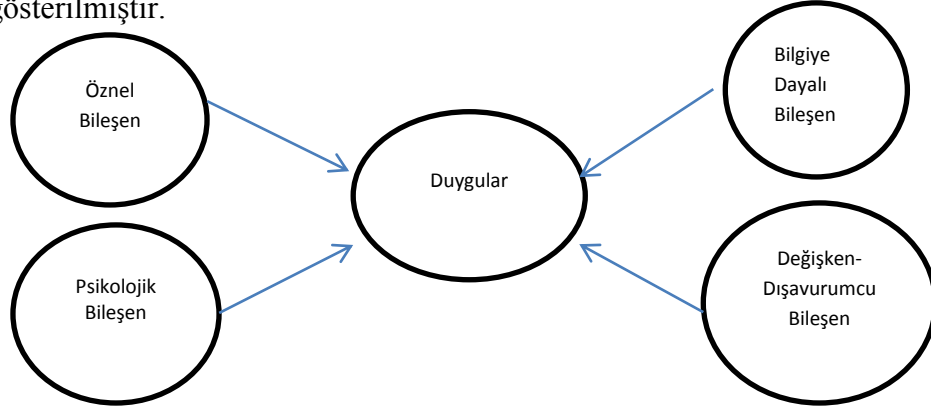
Araştırmacılar hala tam olarak hangi duyguların birincil olarak nitelendirilebileceği, yani tüm duygu karışımlarını meydana getiren asal duyguların hangileri olduğunu, hatta hala birincil duyguların var olup olmadığı hakkında tartışmaktadırlar. Yukarıda belirttiğimiz gibi herkes aynı düşünce de olmasa da bazı kuramcılar temel duygu kümeleri olduğunu öne sürmektedirler. Bu kümelerin başlıca üyeleri ve başlıca adayları şöyle sıralanabilir (Goleman, 2009:343).

- **Öfke:** Hiddet, hakaret, içleme, 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 patolojik olduğunda ise fobi ve panik
- **Zevk:** Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hali, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani
- **Sevgi:** Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet
- **Şaşkınlık:** Şok, hayret, afallama, merak
- **İğrenme:** Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma
- **Utanç:** Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet

Konrad ve Hendl (2003:20)'e göre ise duyguları oluşturan dört temel bileşen vardır:

- **Öznel Bileşen:** Bireylerin duygu olarak tanımladığı ve ifade ettiği durumlardır. Örneğin: bireyin herhangi bir durumda korku hissettiğinde bunun hemen fark edilebilmesi öznel bileşendir.
- **Bilgiye Dayalı Bileşen:** Algılama, değerlendirme ve duygusal durumlarda davranışların kontrol edilmesi esasına dayanır.
- **Psikolojik Bileşen:** Her türlü duygularla bağlantılı oluşan bedensel tepkileri ifade etmektedir. Örnek olarak heyecanlanan bir kişinin kalbinin hızlı çarpması verilebilir.
- **Değişken- Dışa vurumcu Bileşen:** Duygusal durumlarda kaçma, saldırma ya da mimik vb. ortaya çıkan motorsal tepkileri ifade etmektedir. Örneğin istenmeyen bir olay karşısında kaçma dürtüsü bu bileşen için söylenebilir.

Konrad ve Hendl (2003:20)' e göre duyguları oluşturan bileşenler Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1: *Duyguları oluşturan bileşenler (Konrad ve Hendl 2003:20)*

İnsanlar varoluşlarından bu yana çok çeşitli duygulara sahip olmuşlardır. Önemli olan bu duygulara sahip olmaları değil, bu duygular doğrultusunda oluşan duygusal tepkileri kontrol etmeyi ve yönetmeyi içeren duygusal zeka becerileridir.

2.1.2. Duygusal Zeka Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi

Duygusal zeka kavramının tarihçesine bakıldığında, bu kavram, Platon' un ifade ettiği “tüm öğrenme süreci aslında duygusal bir temele dayanır” sözü ile iki bin yıl öncesine kadar dayandırılabilir (Gün, 2012:12).

Duygusal zekanın ortaya çıkış nedeni, yirminci yüzyılda aklın ve mantığın yarattığı bilim ve teknolojik gelişmelerin insanı mutlu etmeye yetmemesidir. Bireyi kendi potansiyel ve hedefleri peşinde koşmaya sevk eden, en içten değerler ve özlemleri harekete geçiren ve onlar hakkında düşündüğü şeyleri yaşadığı şeylere dönüştüren şey duygusal zekadır (Gürol, 2008:17).

Duygusal zeka kavramının gelişimi, insanların bir konuyla ilgili başarılarını ölçmek için kullanılan genel ölçüm testlerinden (üniversite seçme sınavları, IQ testleri vs.) başarılı olanlardan bir çoğunun, gerçek yaşamda başarısız olduklarının belirlenmesiyle başlamıştır (Cumming, 2005). Bilim adamları böylece, eşit zekaya sahip iki kişiden birinin hayatta başarılı olurken, diğerinin nasıl çıkmaza girdiğini anlamada, bu kişilerin farklı zeka tiplerini anlamada, bu kişilerin farklı zeka tiplerine

sahip olduklarını ve başarılarının bu zeka alanlarındaki yeteneklerine de bağlı olduğunu açığa çıkarmışlardır (Goleman, 2010:52-53).

Başarının genel zeka ile ilişkisi üzerine literatürde birçok araştırma vardır. Ama tartışılmayan, genel zekanın bir insanın ne kadar başarılı olacağına öngörüsü için göz önünde bulundurulması gereken tek faktör olmadığıdır (Kavcar, 2011:31-32).

Zekaya ilişkin ilk sınıflama 1920 yılında Thorndike tarafından yayımlanmış olan “Psikolojik Değerlendirmelerde Daimi Hatalar” adlı eserde yapılmıştır ve eserde zeka üç boyutta incelenmiştir. Bunlar sosyal zeka, soyut zeka ve mekanik zekadır. Sosyal zeka, kişilerin sosyal yaşamına uyum sağlaması ile ilişkili olan zeka boyutudur. İnsanları anlama ve yönetme becerisini içermektedir. Soyut zeka ise, kavram ve ilkelerle ilgili olup bu kavramların problem çözmede kullanılmasını sağlayan yetenekleri ifade etmektedir. Nesne ve araçların kullanılması ise mekanik zekayı tanımlamaktadır. Bu sınıflama ile zekanın tek boyutlu bir değişken olmadığı ve zekanın sosyal ilişkiler ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır (Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu, 2013:193). Böylece Thorndike diğer zeka çeşitlerini de ölçebilmek için yollar geliştirmeye uğraştı. Çoklu zeka ve duygusal zekaya açılan bu bilimsel pencere, sonrasında diğer bilim adamlarınca da ele alındı (Gürol, 2008:16).

Thorndike’nin sosyal zeka tanımlamasından sonra IQ testlerinin babası sayılan David Wechsler, 1940 yılında geliştirdiği IQ testlerinde genel zekanın entelektüel olmayan bölümlerinin de ölçülerini ortaya koymuştur. Wechsler aynı zamanda “duyuşsal ve bilişsel” yetenekleri de tartışmıştır. Ancak genel olarak ele aldığı konular duygusal ve sosyal zeka kavramlarıdır. Ne yazık ki bu çalışmalar çok az ilgi görmüş ve Wechsler’in testleri çalışmasına dahil edilmemiştir.

1948 yılında bir başka Amerikalı araştırmacı R.W.Leeper “duygusal düşünce” adını verdiği kavramın “mantıklı düşünceye” katkısı olduğunu savunmaktadır. Ancak, bu araştırmacın yaptıkları da çok ilgi görmemiştir (Yancı, 2011:11).

Albert Ellis 1955 yılında “Mantıksal ve Duygusal Terapi (RET, Rational Emotional, Therapy)” tezi ile dikkat çekmiştir (Yancı, 2011:11).

Duygusal zeka kavramı ilk olarak 1966 yılında “Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie” adıyla Almanya’ da yayınlanan bir

dergide “Emotional Intelligence and Emancipation” başlıklı makalede Leuner tarafından kullanılmıştır. Bu makalede düşük duygusal zeka düzeylerine sahip oldukları varsayılan ve sosyal rollerini reddeden kadınlar anlatılmaktadır. İngilizce bilimsel eserlerde ise duygusal zeka kavramı ile ilgili olarak Payne’nin 1986 yılında hazırlamış olduğu yayımlanmamış doktora tezinde kullanılmıştır (Matthews vd., 2002:10).

Psikolog Peter Salovey ve John Mayer 1990 yılında “Emotional Intelligence” ile ilgili iki tane makale yayımladılar (Gürol, 2008:19). İnsanların duygusal alandaki yetilerini bilimsel olarak ölçmeyi deneyen bu bilim adamlarının bulguları, bazı insanları diğerlerinden; kendi duygularını tanımlamada, başkalarının duygularını tanımlamada ve duygusal konularda problem çözmede daha iyi olabileceğini ortaya koyuyordu. 1990 yılında Mayer ve Salovey tarafından ortaya atılan duygusal zeka kavramı, 1920 yılında Thorndike tarafından oluşturulan sosyal zeka kavramının temeline dayanmaktadır (Güvenç, 2012:10).

Duygusal zeka kavramı psikoloji literatürüne daha önce girmesine rağmen bu kavrama genel ilgi Daniel Goleman’ın “Duygusal Zeka” adlı kitabını 1995 yılında yayımlamasıyla olmuş ve bu kavram daha da popüler olmuştur. Goleman hayattaki başarısının nedenini %80 oranında duygusal zekaya bağlamaktadır. Yaptığı araştırmalarla duygusal zeka yeteneklerini iş yaşamındaki faktörlerle eşleştirmiş ve konuyu örgüt yaşamına taşımış, çarpıcı sonuçlar elde etmiştir (Gün, 2012:13).

Dünyanın birçok ülkesinde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan duygusal zeka anketinin düzenleyicisi Reuvon Bar-On, gerçek zeki insanı, sadece bilişsel zekaya sahip değil, aynı zamanda duygusal zekaya da sahip olan kişi olarak tanımlamıştır. Duygusal zekanın gelişimindeki katkıları aşağıdaki tabloda özetleyebiliriz:

Tablo 2.2: *Duygusal zekanın gelişimine bireysel katkılar*

1920	Thorndike tarafından “sosyal zeka” kavramından ilk kez bahsedilmesi
1940	Zeka katsayısının babası David Wechsler’in bilişsel olmayan yönleri tartışmaya başlaması
1966	Leunen’in “Emotional Intelligence and Emancipation” başlıklı makalesinin yayımlanması
1974	Claude Steiner’in “duygusal okuryazarlık” üzerine ilk makalesini yazması
1983	Howard Gardner’in çoklu zeka üzerine ilk çalışmasını yayımlaması
1986	Wayne Payne’in yayımlanmamış tezinde “duygusal zeka” terimini kullanması
1990	Peter Salovey ve Jack Mayer’in duygusal zeka teorilerini açıklamaları
1995	Daniel Goleman’ın duygusal zeka kitaplarından ilkinin yayımlanması

Kaynak: T. Sparrow, A. Knight, Applied EI, San Francisco, Jossey-Bass, 2006:5 (Akt:Kavcar 2011:34)

2.1.3. Duygusal Zekanın (EQ) Tanımı ve Özellikleri

Son zamanlarda yapılan pek çok çalışma “zeka” tanımının genişletilmesi ve klasik olarak kabul edilen entelektüel zekanın (IQ) yanı sıra duygusal zekanın da bu tanım içinde yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Duygusal zeka kavramı İngilizcedeki karşılığı olan “Emotional Intelligence” sözcüklerinin kısaltılmış şekli olan “EI” şeklinde kullanılmakla birlikte literatürdeki yaygın kullanımı daha çok “EQ” (Emotional Quotient) şeklindedir ve “IQ” nun duygusal zekadaki karşılığı olarak literatürde geniş kabul görmektedir (Gün, 2012:13). Günümüze kadar yapılan çalışmalar alan yazında duygusal zekanın birçok tanımının olmasını sağlamıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Duygusal zeka kavramının tanımı ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından yapılmıştır. Mayer ve Salovey (1993), duygusal zekayı kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme yeteneğini, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi içeren sosyal zeka türü olarak tanımlamaktadırlar. Mayer ve Salovey 1997 yılındaki çalışmalarında ise duygusal zekayı şu şekilde tanımlamışlardır: “Duyguları doğru biçimde algılama,

değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği; düşüncelere rehberlik edecek biçimde hisleri üretme ve kullanma yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları düzenleme ve ifade etme yeteneğini içerir.” (Mayer ve Salovey, 1997). Salovey ve Mayer’e göre duygusal zekanın dört temel durumu vardır (Salovey ve Mayer, 1990:189-190);

1. **Duyguları Tanıma:** Duyguyu tam ve doğru olarak kavrayabilme, yorum ve tanımlama yeteneği.
2. **Duyguları Anlama:** Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği.
3. **Duyguları Düzenleme:** Duygusal ve entelektüel gelişmeyi itici güç olarak duyguları düzenleme yeteneği.
4. **Duyguları Kullanma:** Birey kendisini ya da başka bir kişiyi anlamaya yardımcı olacaksa gerek duyduğu ve istediği zaman duygulara ulaşabilme ya da onları üretebilme yeteneği.

Cooper ve Sawaf ise duygusal zekayı şöyle tanımlamışlardır: “Bizi kendi potansiyel ve hedeflerimizin peşinde koşmaya sevk eden, en içten değerlerimiz ve özlemlerimizi harekete geçiren ve onlar hakkında düşündüğümüz şeylere dönüştüren şey duygusal zekadır.” (Cooper ve Sawaf, 2000).

1995 yılında yayınladığı en çok satanlar listesinde yer alan “Duygusal Zeka” adlı kitabıyla bu kavramı kitlelere tanıtan Daniel Goleman ise duygusal zekayı şöyle tanımlamıştır. “Problemlere rağmen yoluna devam edebilme, kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol altına alarak doyumunu erteleyebilme, umut besleme ve kendini başkasının yerine koyabilme” (Goleman, 2010:62).

Duygusal zeka; bireysel ve sosyal açıdan birtakım yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur. Bireysel yetenek ve beceriler, öncelikle kendine ait duygularını fark edip tanımasını, onları uygun şekilde kontrol edebilmesini ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesini kapsamaktadır. Sosyal yetenek ve beceriler karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendilerini onların yerine koyabilmeyi ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmeyi kapsamaktadır (İkiz ve Görmez, 2010).

Psikoanalizci Eric Erikson, duygusal zekayı, kişiliğin çeşitli yönlerini başarılı bir şekilde bütünleştirme yeteneği olarak tanımlayarak benlik bütünlüğü olarak adlandırmaktadır (Ural, 2001:209-219).

Araştırmacılar duygusal zekayı; duyguların farkında olunması, ifade edilmesi ve başkalarının duygularının farkında olunması olarak üç duygusal yetkinlik alanı ile tanımlamaktadırlar (Ural, 2001:210-211). Bunlar:

- 1. Duyguların Farkında Olunması:** Bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirerek, kendi iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelin, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesine olanak sağlayarak özgüvenini geliştiren bir sonuç yaratmaktadır.
- 2. Duyguların İfade Edilmesi:** Duygularını yönetme, bireyin kendini kontrol ederek zarar verici duygularını ve güdülerini denetim altında tutabilmesidir.
- 3. Başkalarının Duygularının Farkında Olma:** Başkalarının duygularının farkında olma, başkalarını geliştirmenin en iyi yolu olmakla birlikte, onların duygularını ve bakış açılarını hissetmek ve gelişmeleri için nelere gereksinim duyduklarını anlamaktır.

Çakar ve Arbak'a göre duygusal zeka, duyguların akıllıca kullanımınıdır (Çakar ve Arbak, 2004:34).

Goleman, klasik bilişsel zekanın (IQ) hayattaki başarıyı açıklamakta yetersiz kaldığını, bu zeka türünü sadece okuldaki akademik başarının göstergesi olduğunu savunmaktadır (Goleman, 2010:72). Bu bağlamda yapılan bir araştırmada, okul sınavlarında çok yüksek alan (yüksek IQ'ya sahip) kişiler, daha düşük puanlı (düşük IQ'ya sahip) arkadaşlarıyla yıllar sonra karşılaştıklarında; düşük IQ'ya ve yüksek EQ'ya sahip olanların hayatta daha başarılı ve mutlu oldukları görülmüştür (Goleman, 2010:63).

Robert Sternberg, Goleman'ın çalışmasına paralel olarak, 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 zekaya güvenmekten çok, birçok alanda beceri sahibi olmuş, bu becerileri geliştirmiş ve uygulamış kişilerdir (Güler, 2006:25).

Zeka ve duygunun ilişkili olmasının sebeplerinden birisi, zihinsel işlevlerde her ikisinin de yer almasından kaynaklanmaktadır. Zihinde yer alan ve doğumdan itibaren oluşan şemalar duygularla çalışmakta ve insan davranışlarının temelinde yatmaktadır (Yılmaz ve Şahin, 2004:2). Bu nedenle bilişsel entelektüel zeka ve duygusal zeka birbirinin alternatifi değil, tamamlayıcısıdır. Hayatın anlamı ve yaşanabilirliği, aklın ve duyguların etkin kullanımından doğan sinerjide gizlidir ve önemli olan duygusal zeka ile bilişsel zekanın işbirliğidir (Baltaş, 2000).

Bilişsel zeka, uzun vadeli, stratejik iken; duygusal zeka acil işlemektedir ve taktikseldir. Duygusal zeka başarıyı öngörmeye bilişsel zekadan daha fazla yardımcı olur; çünkü o kişinin acil durumlarda bilgiyi nasıl uyguladığını gösterir. Bir şekilde duygusal zekanın ölçülmesi demek, o kişinin sağ duyusunun ve dünyaya uyum yeteneğinin ölçülmesi demektir (Halıçınarlı ve Bender (http://cws.emu.edu.tr/en/conferences/2nd_int/pdf/emine%20halicinarli,%20merih%20tekin%20bender.pdf)).

IQ'nun eğitim ve yaşam deneyimleriyle değişmeyeceği kesinlik kazanmışken, EQ'nun ise geliştirilebilir olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka öğrenilebilir ve öğretilir olması nedeniyle IQ' dan ayrılır (Yeşilyaprak, 2001). Yaş, aile ortamı ve cinsiyet duygusal zekanın gelişimini etkileyen en önemli faktörlerdir (Tuğrul, 1999). Çocukta duygusal zekanın gelişmesi doğumla birlikte şekillenmeye başlar. Anne ve babanın davranışları çocukta güven, merak, yeterlik hissi, kendi davranışlarını kontrol etme, başkaları tarafından anlaşıldığını hissetme ve ilişki kurma, duygularını ifade etme, kendi ihtiyaçları ile başkalarının ihtiyaçlarını dengede tutma gibi yeterliliklerin kazandırılmasına bağlıdır. Duygusal yönden ihtiyaçları doyurulmayan çocukların, duygusal zeka gelişimi sınırlanır. Bu bağlamda çocukta duygusal gelişim aile, yakın çevre ve formal eğitim kurumlarının iş birliği ile geliştirilebilir (Karabulut, 2008:83).

Duygusal zekası yüksek insanlar mesleki anlamda başka insanlarla iyi ilişki kurabildiklerinden ve yönetme becerisine sahip olduklarından genelde çok başarılı olurlar. Günlük hayatta duygusal zekası yüksek olma, insanların iş arkadaşları ve aile bireyleri ile iyi anlaşabilmelerini sağladığı için kendileriyle ve çevresindekilerle ilgili

sorunları çabuk çözümlenir. İnsanları olduğu gibi kabul edip onları dinleyip anladıkları için sevilirler ve arkadaşlık ilişkileri daha güçlü olur (www.dzeplatformu.org).

2.1.4. Beyin ve Duygusal Zeka

1990'lı yıllara kadar "beyin" denildiği zaman akla ilk gelen sol beyin fonksiyonu oluyordu. Sol beynin işlevi daha çok akılla ve bilişsel zekayla ilgiliydi. İnsanın akıllı, konuşan bir varlık olduğu kabul ediliyordu. Descartes'in "Düşünüyorum, o halde varım" düşüncesi hala hakimiyetini sürdürmekteydi; fakat bir nörolog olan Damasio'nun 1990'ların ortalarında "Descartes'in Yanılgısı" adlı bir kitap yazması "Duygusal Zeka" kitabının yazarı Daniel Goleman'a kaynak olmuştur. Bunun üzerine insan beyninin yalnızca mantıksal süreçlerle ilgili olmadığı, aynı zamanda duygusal süreçlerin de beyinde gerçekleştiği tezi biyolojik olarak doğrulanmıştır (Tarhan, 2007).

Beynin sol lobu mantıksal süreçlerden, sağ lobu duygusal süreçlerden, ön kısmı da bunları eyleme dönüştürmekten sorumludur. Sol beynin önceliği kendisindeyken, sağ beynin önceliği başkalarındadır. Oysa ön beyin önceliğin önce kendisinde mi yoksa başkalarında mı olacağını, hangi şartta nasıl tercihler yapacağını iyi belirlemektedir. Ön beyin empatik düşünmeyi, sağ beyin başarı odaklı düşünmeyi tercih etmekte ve sağ beyin ise mutluluk odaklı düşünmektedir. Uzun vadeli düşünme becerisi ön beyne aittir (Tarhan, 2007).

Beyin duygu ve düşünce merkezidir. Psiko-fizyoloji ile ilgilenen bilim insanları, beynin düşünme bölümü olan neokorteksle, duygusal bölüm olarak limbik sistem denilen bölümlerden oluştuğundan söz etmektedirler. Aslında duygusal zekayı belirleyen bu iki bölüm arası ilişkidir (Akgün, 2008).

Korteks, mantıklı düşünceden sorumludur, beynin düşünen bölümüdür ve duyguların denetlenmesine yardımcı olmaktadır. Burada veri ve bilgiler saklanır, analiz edilir. Limbik sistem ise duygusal verilerin ve duygusal hafızanın deposudur. Yaşam boyunca olmuş herşey limbik sistemde kayıtlıdır ve bu bilgi yaşamın sürdürülmesi için çok önemlidir (Kavcar, 2011:17). Limbik sistem, beynin duygusal

bölümü olarak görülmekte ve mesajları kortekse ileten talamusu; bellekte ve algıladıklarımızı anlamlı kılmada rolü olan hipokampusu ve duygusal kontrol merkezi amigdalaı içermektedir (Shapiro, 2004).

Amigdala ise beynin iyi bilinen, tanınmış bir parçası olmayabilir ancak, kesinlikle önemli bir parçasıdır. Amigdalanın fonksiyonları vücudumuz için son derece önemlidir çünkü amigdala olmazsa duygularımızı kaybederiz. Beyindeki bu yapı bizim duygusal tepkilerimizden, sosyal tepkilerimizden ve anılarımızdan sorumludur. Beyindeki hipotalamus bezinin hemen üzerinde yer alan badem şeklinde, beynin temporal loblarının derinliklerinde yerleşen nöronların oluşturduğu beynin bir bölümüdür. Her biri kulaklarımızdan birkaç santimetre uzaklıkta iki amigdalaı sahibiz (<http://www.bilgiustam.com/amigdala-nedir/>).

Sonuç olarak, insan beyninde mantıksal ve duygusal süreçler her zaman ilişki halindedir. Bu nedenle insanın daha çok mantıksal ve bilişsel süreçlerinden sorumlu olan IQ ile duygusal süreçlerinden sorumlu olan EQ ilişkisi karşılaştırılıp açıklanacaktır.

2.1.5. IQ (Intelligence Quatient)-EQ (Emotional Quatient) Karşılaştırılması

Yıllardır bireyin işlevselliğinin ve başarısının IQ ile doğru orantılı olduğu bilinmekteydi. Ancak artık duygusal zeka, yani EQ'nun da başarıda önemli rolü olduğu düşünölmeye başlanmıştır. IQ daha çok bireyin zeka fonksiyonlarını değerlendirmekte, buna karşılık EQ bireyin duygusal sentez, tespit ve fonksiyonlarını ortaya koymaktadır (Doğan, 2005). Bilişsel zekanın yüksekliğinin insanların başarılı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmelerinde belirleyici ve yeterli olmaması, bilişsel zekanın ötesine geçen araştırmalar ve dolayısıyla da duygusal zeka araştırmaları için zemin hazırlamıştır (http://cws.emu.edu.tr/en/conferences/2nd_int/pdf/emine%20halicinarli,%20merih%20tekin%20bender.pdf).

Sanılanın aksine, IQ ve EQ birbirlerine karşıt değil birbirleriyle bağlantılıdır. Duygusal zeka önemli bir sorun çözerken, önemli bir karar verirken IQ'nun yardımına koşar ve bunları daha kısa sürede ve daha nitelikli biçimde yapmayı

sağlar. Duygusal zeka IQ için yaşamsal öneme sahiptir. Duygusal zeka becerileri, bilişsel becerilerle sinerji halindedir. İnsanların doğuştan getirdikleri IQ'ları dışında, başarılarını etkileyen faktörler duygusal zeka ile açıklanmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2003:41).

Duygusal zekanın bilişsel zekaya göre okul, iş ve ev yaşantısındaki başarı ile ilgili daha çok bilgi verdiği kabul edilmektedir. Bunun başlıca sebeplerinden biri, düşünme yeteneğinin zeka ile sınırlı olup, istek ve motivasyonun duygusal zekanın bir ürünü olmasından kaynaklanmaktadır (Kansu, 2004). Duygular insanı motive ederler ve insanın adanmış hissedilmesini sağlarlar (Cooper ve Sawaf, 2003).

Berkeley'de bulunan California Üniversitesi'nden psikolog Jack Block "Benliğin Dayanıklılığı" olarak duygusal zekaya oldukça benzeyen bir ölçüt kullanarak, yüksek IQ'lu bireylerle, gelişmiş duygusal yetenekleri olan bireyleri karşılaştırmıştır. Ortaya çıkarmış olduğu bulgulara göre; IQ zihin dünyasında bir uzman gibi görünse de, bireysel dünyada yetersiz bir entelektüel görünüm sergilemektedir. Ayrıca elde edilen bulgular kadın ve erkekler üzerinde de bir takım farklılıklar ortaya çıkarmıştır (Akt: Doğan ve Demiral, 2007):

Yüksek IQ'ya sahip erkekler, geniş bir entelektüel ilgi ve yetenekler dizisine sahiptir. Hırslı, üretken, istikrarlı, kendi sorunlarını dert etmeyen, eleştirici, tepeden bakan, titiz, duygularına gem vuran, cinsellik ve duygusal deneyimler konusunda tutuk, kendini açmayan, mesafeli, duygusallık açısından ise kayıtsız ve soğuk bir görünüm çizmektedir. Buna karşılık **duygusal zekası yüksek erkekler**, sosyal açıdan dengeli, dışa dönük, neşeli, korkaklığa veya derin düşünmeye yatkınlığı olmayan bireylerdir. Başkalarına bağlanma, sorumluk alma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çekmektedir. İlişkilerinde başkalarına karşı sevecen ve ilgilidirler. Zengin ama kontrollü bir duygusal yaşamları vardır. Kendileri ve yaşadıkları sosyal dünyayla barışıktırlar.

Yüksek IQ'ya sahip kadınlar, kendilerinden beklenen entelektüel güvene ve estetik ilgi alanına sahiptirler. Düşüncelerini akıcı bir biçimde ifade edebilirler. Bu tip kadınlar aynı zamanda kendi kendilerini tahlil edebilen, kaygıya, derin düşünmeye, suçluluk duymaya yatkın, ayrıca öfkelerini açıkça belli etmekten kaçınan bireylerdir. **Duygusal zekası yüksek kadınlar ise**, aksine kendini ortaya koyabilen, duygularını doğrudan dile getiren, kendi kendine olumlu bakan, hayatta

bir anlam bulan bireylerdir. Ayrıca duygusal zekası yüksek erkekler gibi duygusal zekası yüksek kadınlarda dışa dönük, neşeli, duygularını uygun biçimde ifade edebilmektedirler. Sosyal tavırları bireylere kolayca ulaşımlarını sağlamaktadır.

Gelişimi ilk çocukluk dönelerinde gerçekleşen IQ genetik olarak sabittir. Duygusal zeka (EQ) ise insanların yaşamları süresince deneyimlerinde ders aldıkça gelişmeye devam etmektedir. Toronto, Buffalo ve Newyork'ta Multi Health System Inc. Tarafından 3831 kişi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, insanlar yaşlandıkça duygusal zekaları da artmaktadır. Bar-On'un geliştirdiği duygusal zeka ölçeği kullanılarak çeşitli yaş gruplarından insanlarla yapılan araştırmada, duygusal zekanın yaşın artmasıyla birlikte belli oranda yükseldiği ve 50'li yaşların ortasında en üst düzeye ulaştığı sonucu elde edilmiştir. IQ'nun ise 19-20 yaşlarında en üst seviyeye çıktığı ve yaş ilerledikçe düştüğü bilinmektedir (Öztek, 2006:17-18).

Brockert ve Braun (2000)'un duygusal zeka(EQ) ve akademik zeka(IQ) ile ilgili karşılaştırmalı tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.3: Duygusal zeka ve akademik zekanın karşılaştırılması

Akademik Zeka(Bilişsel Zeka,IQ)	Duygusal Zeka(EQ)
Düşünmek, tartmak	Birleştirmek
Anlamını kavramak	Yeni anlam oluşturmak
Zaman ve sükunet	Acele ve sabırsızlık
Gerçek veriler	Esnek veriler
Mantıkla yönetilen	Duygusal
Beynin sağ yarısı	Beynin sol yarısı
Düşünmek	Hissetmek
Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Benmerkezci	Çoğulcu
Anlayış	Duygu
Eğitim	Yürek

Duygusal zeka ve bilişsel zeka birbirleriyle bağlantılı olduğu halde yukarıda açıkladığımız ve de Tablo 2.3.'te görüldüğü gibi birbirlerinden çok farklı özellikleri

de vardır. Buraya kadar duygu ve duygusal zekanın ne olduğu, IQ ve EQ ilişkisi anlatılmıştır. Aşağıda duygusal zeka modelleri açıklanacaktır.

2.1.6. Duygusal Zeka Modelleri

1990 yılında John D. Mayer ve Peter Salovey çıkardıkları “Duygusal Zeka” adlı makaleleriyle ilk defa duygusal zeka kavramını ortaya atmışlardır. Duygusal zekanın kavramsallaştırılmasından sonra konu oldukça ilgi çekmiş ve özellikle Daniel Goleman’ın 1995 yılında çıkarttığı “Duygusal Zeka, Neden IQ’dan Daha Önemlidir?” adlı kitabıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. Bundan sonra araştırmacılar tarafından farklı duygusal zeka modelleri geliştirilmiştir. İlgili literatürde duygusal zeka için geliştirilen modeller başlıca dört tanedir. Bunlar Salovey ve Mayer (1990)’ın, Bar-On (1997)’un, Goleman (1998)’in, Cooper ve Sawaf (2000)’in geliştirdikleri ve kendi isimleriyle anılan duygusal zeka modelleridir (Savaş, 2012:17).

Duygusal zeka ile alan yazına bakıldığında iki temel model karşımıza çıkmaktadır. Cobb ve Mayer (2000) bu iki modeli şu şekilde tanımlamıştır:

Yetenek Modeli: Duygusal zekayı bir yetenekler grubu olarak tanımlamakta; duygusal zekanın önemi ve duygulardan yararlanarak mantık yürütmenin potansiyel kullanımları üzerinde durmaktadır.

Karma Model: Yetenek modeline göre daha popüler bir yöntemdir. Duygusal zeka yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla harmanlayan bu modeller duygusal zekanın bizi ulaştırabileceği başarılarla ilişkin parlak vaatlerde bulunmaktadır.

2.1.6.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli

Duygusal zeka kavramını ilk olarak 1990 yılında ortaya atan Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekayı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme, onları ayırt edebilme ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme yeteneklerini içeren bir sosyal zeka türü olarak tanımlamaktadırlar.

Aysel (2006)'e göre Mayer ve Salovey ileri sürülen duygusal zeka modeli, sosyal ve duygusal adaptasyonun araştırılmasına yönelik bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Salovey ve Mayer'in duygusal zeka konusunda yapmış oldukları çalışmanın temel varsayımına göre, bireyin duyguları algılama, anlama ve bu duygusal bilgiyi kullanabilme yetenekleri birbirinden farklıdır ve bireyin duygusal zeka seviyesi, gerek entelektüel gerekse duygusal başarısına ve gelişimine önemli katkılar sağlar (Gün, 2012:17).

Mayer ve Salovey oluşturdukları duygusal zeka modelinin duygusal yeterlilik olarak isimlendirilebileceğini, fakat çerçevelerini zeka üzerine olan tarihsel yazına bağlamak için duygusal zeka kavramını seçtiklerini belirtmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004:35).

Mayer ve Salovey duygusal zekanın, duyguları algılamak, düşünceyi kolaylaştırmak için duyguları kullanmak, duyguları anlamak ve duyguları yönetmek olmak üzere dört boyutu olduğunu belirtmişlerdir (Mayer vd., 2004).

Birinci boyut olan duyguları algılamak, diğer insanların yüz ve vücut ifadelerinden yararlanarak duygularının farkına varma yeteneğidir. Bu yetenek sözsüz algılama ile duyguların yüz ifadesi, ses tonu ve ilgili iletişim kanalları ile ifadesini kapsar. İkinci boyut, duyguların düşünceye yol göstermesini sağlama yeteneğidir. Bu yetenek, düşünmeyi kolaylaştırmada duygusal enerjiyi kullanma ve farklı şartlar için en uygun duygusal durumları oluşturmayı içerir. Üçüncü boyut olan duyguları anlamak, duyguların zaman boyunca olası eğilimlerini değerlendirme ve sonuçlarını anlama yeteneğidir. Dördüncü boyut, kişinin amaçları, kendini tanıması, sosyal farkındalığı doğrultusunda duyguları yönetme yeteneğidir (Mayer vd., 2004). Aşağıdaki tabloda Mayer ve Salovey'in geliştirmiş oldukları duygusal zeka modeli özetlenmiştir.

Tablo 2.4: 4 Boyutlu zeka modelinin, zekayla ve kişilikle olan ilişkisi odaklı incelenmesi

BOYUTLAR	ÖLÇÜNÜN TANIMI	ZEKA VE KİŞİLİKLE İLİŞKİSİ
1) Duyguyu Algılamak	Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği.	Zekaya bilgi girdisi sağlar.
2) Duyguyla düşünceleri canlandırmak	Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşünceleri zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği	Bilişsel görevlerde duygusal bilgidен yararlanmak için düşünceleri düzenler.
3) Duyguyu anlamak	İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneği.	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve mantık yürütme merkezidir.
4) Duyguyu yönetmek	Kişisel ve kişilerarası gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği.	Kişilik ve amaçlarla etkileşim içindedir.

Kaynak: Elif Akbaş, “İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi SBE, 2006, s.31.

Bu model bir yetenek modelidir; mutluluk, sıcaklık gibi yeteneğe dayanmayan faktörler modelde yer almamaktadır. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemli olduğunu kabul etmekle beraber bunların duygusal zekadan bağımsız olduklarını varsaymaktadır.

Mayer ve Salovey 1997’den sonra duygusal zekanın dört bölümünü tanımlamışlar ve sonraki dönemde yeniden ve detaylı biçimde ele alınıp değerlendirerek çok faktörlü duygusal zeka ölçeğini MEIS (The Multifactor Emotional Intelligence Scale) geliştirmişlerdir. Bu ölçek üzerine yapılan araştırmalar ölçeğin güvenilir ve geleneksel kişilik özelliklerinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışmalarda ölçülen duygusal zeka yetenekleriyle kişilerin

sosyal ilişkileri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (Çakar ve Arbak, 2004:36).

Mayer ve Salovey yaklaşık oniki yıllık süreç içinde duygusal zeka kavramını ortaya çıkarmakla yetinmemiş, bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zeka modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktığı için kurdukları model duygusal zeka modellerinin temelidir (Çakar ve Arbak, 2004:37).

2.1.6.2. Reuven Bar-On Modeli

Dünyanın birçok ülkesinde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan duygusal zeka anketinin düzenleyicisi Haifan Üniversitesinden Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekayı “insanın çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlamaktadır (Acar, 2002:55).

Danimarka’daki Uygulamalı Zeka Enstitüsü’nün başkanı ve İsrail’deki çok çeşitli enstitülerin danışmanı olan Bar-On, ‘duygusal bölüm’ (EQ) adı altındaki duygusal zekayı ilk ölçen kişidir. Bar-On’un duygusal zeka modeli, performans ve başarıyı bir kapasite olarak görmekte çözüm yolundan çok sonuca odaklanmaktadır. Bu model, kişinin kendisinin duyguları ile çevresindeki bireylerin duygularıyla empati kurabilme, duyguları kontrol edebilme, kişisel duygularıyla diğer insanların hislerini açıklayabilme, güçlü duygularla savaşabilme ve önüne çıkan sorunlara odaklanarak onları çözebilme becerilerini içeren duygusal ve sosyal yeteneklerin yapılandırılmasına adapte olmasıdır. Bar-On duygusal zeka modeli, “Neden bazı bireyler hayatta diğerlerine göre daha başarılı olma yeteneğine sahiptirler?” sorusuna cevap vermeyi temel alır (Kayserili, 2009:44).

Bar-On (1997)’a göre duygusal zeka yetenekleri bilişsel zeka yeteneklerinin karşısı değildir. Gerçek yaşamda bu iki kavram etkileşim halindedir ve birbirini destekler. Reuven Bar-On , gerçek zeki insanı , sadece “cogtelligent” (bilişsel zekaya sahip) değil aynı zamanda “emtelligent” (duygusal zekaya sahip) olan kişi olarak tanımlamaktadır.

Bar-On duygusal zeka modeli; zekanın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutları gibi bilişsel olmayan zeka faktörlerini içermektedir. Bu faktörlerin ortak paydası; kişinin gündelik yaşamla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekadan daha etkin olmalarıdır. Bu açıdan Bar-On'un modeli zihinsel yeteneklerle (kişinin kendinin farkında olması gibi) zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı, ve ruh hali) birleştiren karma bir modeldir (Mayer, 2000).

Bar-On duygusal zekayı kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stresle yönetimi, genel ruh hali olmak üzere beş ana boyutta ve bu beş boyutu da kendi arasında toplam on beş alt boyutta incelemektedir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır:

➤ **Kişisel Farkındalık Ana boyutu:**

Duygusal zekanın bu boyutu, kişinin benliğiyle ne ölçüde barışık olduğunu gösterir. Bireyin kendisi hakkında ne düşündüğünü, hayatta yapabileceklerini ve duygularının ne oranda farkında olduğunu belirler. Kişisel farkındalık yeterliliği yüksek olan bireyler; duygularının farkında olur, yaşamlarında olumlu düşünür, duygularını rahatça ifade edebilir ve kendine güvenleri tamdır (Stein ve Book, 2003:71).

➤ **Kişiler Arası İlişkiler Ana Boyutu:**

Duygusal zekanın bu boyutu insanlar arası sosyal becerileri içerir. Bu yeterlik, sorumluluk sahibi olmayı, çok değişik kişilerle sağlıklı iletişim kurabilmeyi ve takım çalışmasına yatkın olmayı gerektirir. Bu yeterliği yüksek bireyler; başkalarını anlayabilir, iyi ilişkiler kurar ve onlarla iyi geçinirler (Stein ve Book, 2003:87).

➤ **Şartlara ve Çevreye Uyum Ana Boyutu:**

Duygusal zekanın bu boyutu, değişik zor durumlarda değerlendirme yapabilme ve doğru tepkiler verebilme becerisini içerir. Bu yeterlik; ailede, iş yaşamında ve çevrenizdeki problemleri iyi tespit etmeyi ve etkili çözümler üretebilmeyi öngörür. Bu yeterliği yüksek bireyler, sorunların temelini anlamada ve uygun çözümlere ulaşmada esnek, gerçekçi ve ustadırlar (Stein ve Book, 2003:178).

➤ **Stres Yönetimi Ana Boyutu:**

Duygusal zekanın bu boyutu, strese karşı koyarken derin üzülmemeye, dağılmama ve kontrolü kaybetmemeye becerisini içerir. Bu boyutta başarılı olmak; genellikle sakin, zor öfkelenen ve baskılara karşı dirençli olmayı gerektirir. Bu yeterliği yüksek bireyler; genellikle soğukkanlı olup polislik, acil servis vb. kritik işlerde rahatça çalışabilirler (Stein ve Book, 2003:207).

➤ **Genel Ruh Hali Ana Boyutu:**

Duygusal zekanın bu boyutu, mutlu olabilme ve çevremizdekileri de mutlu edebilme becerilerini içerir. Bu boyut yaşamdan alınan zevki, tatmini ve memnuniyeti öngörür. Bu boyutta yeterliği yüksek olan bireyler, olumlu duygu hali içinde olup neşeli ve coşkuludurlar (Stein ve Book, 2003:237).

Bar-On'un duygusal zeka modeli aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 2.5: Bar-On modeline göre duygusal zeka boyutları

İçedönük Fonksiyonlar	Öz-Farkındalık ve Kendini İfade Etme
Öz-saygı	Bireyin kendisini tam olarak algılaması, anlaması ve kendisini kabullenmesi
Duygusal öz-farkındalık	Bireyin kendi duygularının farkında olması ve bunları anlaması
Girişkenlik	Bireyin kendisini ve kendi duygularını etkin ve yapıcı bir şekilde ifade etmesi

Bağımsızlık	Bireyin kendisine güvenmesi ve duygusal açıdan başkalarına bağımlı olmaması
Kendini Gerçekleştirme	Bireyin kişisel amaçlarına ulaşmak için çabalaması ve kendi potansiyelini gerçekleştirmek için gayret etmesi
Kişilerarası Fonksiyonlar	Sosyal Farkındalık ve Kişilerarası İlişki
Empati	Bireyin başkalarının hislerini anlaması ve fark etmesi
Sosyal sorumluluk	Bireyin içinde bulunduğu sosyal grupla özdeşleşmesi ve başkalarıyla işbirliği yapması
Kişilerarası ilişki	Bireyin başkalarıyla karşılıklı tatmin edici ve iyi ilişkiler kurması
Stres Yönetimi	Duygusal Yönetim ve Düzenleme
Strese karşı tolerans	Bireyin duygularını etkin ve yapıcı bir biçimde yönetmesi
Dürtü kontrolü	Bireyin duyguları etkin ve yapıcı bir biçimde kontrol etmesi
Uyum Gösterebilme	Değişim Yönetimi
Gerçeği değerlendirme	Bireyin duygu ve düşüncelerini içsel algılamalarının dışında objektif bir biçimde değerlendirmesi
Esneklik	Bireyin yeni durumlara göre duygu ve düşüncelerini ayarlaması ve düzenlemesi
Problem çözme	Bireyin kişisel ve kişilerarası yapıda oluşan problemleri etkin ve yapıcı bir biçimde çözmesi
Genel Ruh Hali	Öz-motivasyon
İyimserlik	Bireyin pozitif olması ve hayatın aydınlık yönüne bakması
Mutluluk	Bireyin kendisinden, başkalarından ve genel olarak hayattan memnun olması

Kaynak: Bar-On, The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI), Psicothema, 2006:18 (Akt: Buğa, 2010:24-25)

2.1.6.3. Daniel Goleman Modeli

Daniel Goleman'ın, Salovey ve Mayer'in duygusal zeka hakkındaki çalışmaları dikkatini çekmiş ve 1995 yılında 'duygusal zeka' adlı kitabını yazıp bu kavramın daha da yaygın gelmesini sağlamıştır.

Goleman modelini Mayer ve Salovey'in temel yetenek modelinden geliştirmiştir. O modelden farklı olarak bilişsel becerileri (kişilerin kendi duygularının farkında olması) ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) içeren karma bir modeldir (Çakar ve Arbak, 2004:41).

Goleman, duygusal zekayı kişisel yeterlilikler ve sosyal yeterlilikler olarak iki ana boyuttan ve bu boyutlardan oluşan beş temel unsurdan oluştuğunu belirtmiştir. Bu ana boyutlar kişisel yeterlilik kapsamına giren, öz farkındalık,, kendini düzenleme ve motivasyon; sosyal yeterlilik kapsamına giren, empati ve sosyal becerilerdir. Bu boyutlar Çakar ve Arbak (2004:41)'a göre şu şekilde açıklanmıştır;

Bu modelde duygusal zekayı oluşturan ilk boyut öz farkındalık; insanın gerektiğinde gerçek duygularına ulaşmasını sağlar. Eğer bu bilgi girişi olmazsa insan duygularını tanımlayamadığı gibi kontrol de edemez. İkinci boyut olan kendini düzenleme; insanın öfkeden aşırı sevince kadar her türlü duygusunu yönetmesidir. Burada yönetmekten kasıt bastırmak değildir. Duyguları bastırmak yalnızca onların daha güçlü bir şekilde tekrar ortaya çıkmasını sağlar. Yapılması gereken duyguları kabullenip onların bizi ittiği anlık tepkilerden uzaklaşmaya çalışmaktır. Üçüncü boyut olan motivasyon; insanın bütün başarısızlıklar, hayal kırıklıkları ve zorluklara rağmen yılmamasıdır. Dördüncü boyut olan empati ise; insanın kendisini diğerleri yerine koyup onları anlayabilmesidir. Sempatiden farklı olarak empati, diğer tarafa duyulan bir sevgi değil yapılan tarafsız bir değerlendirmedir. Pek çok tehlikeli ruh hastasının (anti-sosyal kişilik bozukluğu gibi) temel özellikleri diğer insana neler hissettirdiklerini hiç düşünmemeleridir. Beşinci boyut olan sosyal beceriler; insanın diğer insanların duygularının farkında olmasını, diğerlerinin duygularını yönetebilmesini ve bu sayede sorunsuz olarak diğerleriyle geçinebilmesini sağlar. Goleman'ın duygusal zeka modeli ana boyut ve alt boyutlarıyla aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2.6: Goleman'ın duygusal zeka modeli

Kişisel Yeterlik	Sosyal Yeterlik
<p>Özfarkındalık</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duygusal farkındalık • Kendini doğru değerlendirme • Özgüven 	<p>Empati</p> <ul style="list-style-type: none"> • Başkalarını anlama • Başkalarını geliştirme • Hizmete yönelik olma • Çeşitliliği destekleme • Politik farkındalık
<p>Kendini düzenleme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kendini kontrol • Güvenilirlik • Vicdanlılık • Uyum yeteneği • Yenilikçilik 	<p>Sosyal Beceriler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkileme • İletişim • Çatışma yönetimi • Liderlik • Katalizörü değiştirme • Bağlar kurma • İşbirliği • Takım yetenekleri
<p>Motivasyon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Başarı güdüsü • Bağlılık • Girişimcilik • İyimserlik 	

Kaynak: Goleman, D. (2000). İşbaşında Duygusal Zeka, İstanbul: Varlık Yayınları

2.2.6.4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli (Dört Köşe Taşlı Model)

Cooper ve Sawaf (2003)'a göre “duygusal zeka, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir.” (Akt:Akbaş, 2006:33). Cooper ve Sawaf'ın duygusal zeka modeli, duygusal zekayı örgüt ortamı içinde irdeleyerek, özellikle duygusal zeka ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004:39).

Cooper ve Sawaf'ın modeli de Bar-On'un ve Goleman'ın modeli gibi zihinsel yeteneklerin (duygusal dürüstlük gibi) yanı sıra bunların dışındaki bazı

kavramları (geleceği yaratmak gibi) içermekte olduğu için karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf'ın modelinin boyutları pek çok zaman birbirlerini ya da benzer kavramları içermektedir (örneğin; fırsatı sezinlemek ve pratik sezgi gibi). Bu model kuramsal sorunlara sahip olmakla beraber işletmelerde duygusal zekanın yerine dair önemli kimi bilgiler sunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004:40).

Cooper ve Sawaf, duygusal zekayı dört köşe taşı adını verdikleri modelle açıklamışlardır. Duygusal zekayı meydana getiren dört köşe taşı, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekanın dört köşe taşı olarak tanımlanan modelin boyutları Cooper ve Sawaf (2003) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Duyguları Öğrenmek: Duyguları öğrenmek, kişinin duygusal anlamda potansiyelinin farkında olup bunu değerlendirebilmesi ve bu bilgileri ilişkilerinde kullanmasıdır. Bunun için duygusal dürüstlüğe (duyguları tarafsız olarak algılama), duygusal enerjiye (kişinin enerjisi ve duyguları arasındaki ilişkiyi başarıya ulaşmada kullanması), duygusal geri bildirim (duyguların verdiği mesajları algılama ve buna göre hareket etme) ve pratik sezgiye sahip olması gerekmektedir (duyguları pratik şekilde sezebilme).

Duygusal Zindelik: Zindelik kavramı fiziksel alanda olduğu gibi duygusal açıdan da gereklilik göstermektedir. Bunun için öz varlığa (kişinin duygusal açıdan sahip oldukları), güven çemberi (kişinin oluşturduğu güven ortamı), yapıcı hoşnutsuzluğa (hoşnutsuzlukların yapıcı olarak eyleme dönüştürülmesi), esnekliğe ve yenilenebilirliğe sahip olması beklenir.

Duygusal Derinlik: Kişinin içsel amaçlarını belirleyerek kendini bunlara adanması ve bunu örgütteki amaçlarıyla da koordine etmesi esasına dayanmaktadır. Kişinin kendine özgü potansiyel ve amaçlarını belirleyip kendisini amaçlarını gerçekleştirmeye duygusal olarak adanması, dürüstlüğü yaşaması ve insanlar üzerinde yetkisini kullanmadan etki uyandırmasını içermektedir.

Duygusal Simya: Duygusal zekanın kişinin yaratıcılığını arttıran özelliğine yoğunlaşmıştır. Duygusal simya önem verilmeyen duyguların daha değerli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanılmasının yanı sıra sezgisel akışı , düşünsel zaman değişimini, fırsatları sezinlemeyi ve geleceği yaratmayı içermektedir. Aşağıdaki tabloda Cooper ve Sawaf 'ın bu modeli özetlenmiştir.

Tablo 2.7: Cooper ve Sawaf'ın duygusal zeka modeli

Ana Boyut	Alt Boyutlar
Duyguları Öğrenmek	Duygusal dürüstlük Duygusal enerji Pratik sezgi Duygusal geribildirim
Duygusal Zindelik	Öz varlık Güven çemberi Yapıcı hoşnutsuzluk Esneklik ve yenileme
Duygusal Derinlik	Özgün potansiyel ve amaç Dürüstlüğü yaşamak Adanmışlık Yetki olmadan etki
Duygusal Simya	Sezgisel akış Geleceği yaratmak Düşünsel zaman değişimi Fırsatı sezinlemek

Kaynak: Füsun Tekin Acar, “Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerinde Bir Alan Araştırması”. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi SBE, 2001,s.29

Açıklanan dört temel model birlikte değerlendirildiğinde Mayer ve Salovey'in modelinin yetenek modeli, Bar-On, Goleman ve Cooper ve Sawaf'ın modelinin ise karma modeller olduğu görülmektedir.

2.1.7. Eğitimde Duygusal Zeka

Duygusal zeka (EQ) ile ilgili çalışmalar; akademik yönden parlak zekalı insanların gerek iş, gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarını ortaya koymuştur. Hepimiz okulda başarılı ama yaşamda mutsuz ve/veya başarısız ya da akademik testlerde başarısız ama sağduyu ve yaratıcılığa sahip, sosyal ilişkileri mükemmel insanlar tanırız. Uzmanlara göre akademik zeka

(IQ)'nın yaşamdaki başarıyı etkileyen faktörler içindeki payı, en kötümser tahminle %4, en iyimser tahminle %20'dir. Oysa son yıllarda yapılan araştırmalar, çocuklarda IQ testleriyle ölçülen zeka puanlarında bir artış ortaya koyarken, duygusal zeka açısından istikrarlı bir kötüleşme saptamaktadır. Toplumsal gelişmeler açısından olumsuz sinyaller veren bu durum uzmanları duygusal zekanın önemine dikkat çekerek, nasıl geliştirilebileceği konusunda çalışmalar yapmaya yöneltmiştir (Yeşilyaprak, 2001:141-142).

Bilim adamları EQ'yu her zaman ve her yaşta geliştirilip, ilerletilebilen, öğrenilebilir bir zeka alanı olarak görmektedirler. Uzmanlara göre duygusal zeka düzeyi kalıtsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmez. Genel bir kanı olarak, 13-19 arasındaki yaşlardan sonra pek fazla gelişim göstermeyen IQ'nın tersine, duygusal zekanın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır ve yaşam boyu gelişmeye devam ederek daha yeterli düzeye ulaşabilir. Duygusal zekanın öğrenilmiş alışkanlıklar temeline dayandığı görüşü, uzmanları, bu alandaki kapasitenin geliştirilmesinde eğitimin rolüne ve önemine yöneltmiştir. Eğitimin işlevi; bireyin kendine özgü zeka profilini toplum içinde gelişmesini sağlayacak görev ve alanlarda ustalaşmak için kullanmasına yardım etmektir (Yeşilyaprak, 2001:142).

Herkesin bildiği gibi ilk eğitim doğumla beraber ailede başlar ve ilk öğretmenler hatta hayat boyu öğretmenlerimiz olacak kişiler anne ve babalarımızdır. Fakat herkesin yaşadığı hayat, aldığı eğitim ve başından geçenler birbirinden farklıdır bu nedenle herkesin kendine göre bazı doğruları olduğu gibi, farklı ailelerdeki farklı ebeveynlerinde kendilerine göre farklı yaşam tarzları ve doğruları vardır. Dolayısıyla çocuklarını da bu doğrulara göre yetiştirecekler ve kazandıracakları şeylerde birbirinden farklı olacaktır.

Anne ve babaya sorduğu her soruda ilgiyle, bıkmadan cevap alan bir çocuk kendini rahat ifade etmeyi öğrenecek ve kendini daha değerli görecektir, merak duygusunu tatmin edecektir. Herhangi bir konuda görüşlerini paylaşıp, eleştirilmeden düşünceleri dinlenen çocuklar kendilerine daha çok güvenmeyi öğreneceklerdir. Bunun tersi olup da, çocuğuna sabırla yaklaşmayıp, ilgilenmeyip, birlikte vakit geçirmeyip çocuklar ise; duygusal ihtiyaçlarını doyuramayacaklar, kendilerini tam

olarak tanıyamayacaklar ve bu da duygusal zeka gelişimlerini negatif yönde etkileyecektir. Bu nedenle çocuğa ailede verilen eğitim çok önem taşır.

Eğitimde aileden sonra gelen durak okuldur. Okul temel olarak insanların entelektüel kapasitesini geliştirdiği yerdir ve bu yerde insan zekasının gelişim evrelerine uygun olarak öğrencilerin düzeylerine uygun bilgilerle donatılması gerekir. Gerek ilkokullarda, ortaokullarda gerekse liselerde öncelikle hedeflenen budur. Yapılan araştırmalar üniversiteyi başarıyla bitiren her öğrencinin hayatta aynı başarıyı gösteremediğini ve mutlu olamadığını ispatlamıştır. Bu bakımdan okulda verilen eğitimin sadece bilgi yüklemeye dayalı olması, hayat koşullarına bakıldığında hiç de yeterli olmadığı görülmektedir (<http://www.duygusalzeka.net./icsayfa.aspx?Sid=70&Tid=3>). Goleman (2010)'ın vurguladığı gibi;

“...Günümüzde çocuklarımızın duygusal eğitimini şansa bırakıyoruz ve bunun sonuçları çok yıkıcı oluyor. Çözümlerden biri, okulların öğrenciyi sınıfta bir bütün olarak akli ve kalbi yetiştirerek nasıl eğitebileceğine dair bir vizyon geliştirmektir...Yakın gelecekte okullardaki eğitimin düzenli olarak özbilinç, özdenetim, empatiyle dinleme, anlaşmazlık çözme ve işbirliği gibi temel insan becerilerini kapsayacağına inanıyorum.”

ifadesi önemli bir gerçeği dile getirmektedir.

Duygusal zekanın gelişimi özellikle bir yanda bilişsel, diğer yanda da biyolojik olgunlaşma gibi gelişim süreçleriyle iç içedir. Bu gelişimde okulun işlevi çok önemlidir. Özellikle ilkokula başlangıç ve ortaokula geçiş yılları çocuğun uyum sağlaması açısından iki kritik dönem olarak ele alınmalıdır. 6 yaşından 11 yaşına kadar okul, çocukların ergenlik yaşamını ve sonrasını kuvvetle etkileyecek bir kaynaşma potası ve tanımlayıcı bir eğitsel deneyimdir. Bir çocuğun özdeğer hissi, önemli ölçüde okul yaşantısına bağlıdır. Okulda başarısız olan bir çocuk, kendi kendisinin yenilgisini hazırlayan tutumları harekete geçirerek tüm geleceğini karartabilir (Yeşilyaprak, 2001:143). Bu nedenle okuldaki yöneticilere ve özellikle öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Öğrencinin hatalarının hoşgörülle karşılandığı ve hataların düzeltilmek için fırsat bilinen sınıf ortamında; çocuk arkadaşlarıyla iyi geçinmeyi, olumlu duygular beslemeyi öğrenmektedir. Duygusal becerisi olan çocuklar kavgadan ve kendilerine zarar verecek olaylardan kaçınırlar. Sınıf, akademik olduğu kadar aynı zamanda sosyal bir ortamdır; sosyal becerileri zayıf olan çocuk, gerek başka çocuğun gerekse öğretmenin davranışlarını yanlış yorumlar ve yanlış tepkiler verir. Sonuçta ortaya çıkacak kaygı ve şaşkınlık, çocuğun etkili bir şekilde öğrenme yeteneğine müdahale edebilir (Goleman, 2010:169).

Yeşilyaprak (2001:144-145)'a göre duygusal zeka konusunda yapılan pek çok çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde eğitim açısından doğurgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Duygusal zeka yetenekleri eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Duygusal zekanın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime dek her eğitim kademesinde önemlidir.
- Hangi alanda olursa olsun öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez.
- Duygusal zekanın ihmal edilmesi, akademik zeka kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekanın gelişimi akademik başarıyı artırır.
- Duygusal zeka kapasitesi her öğrencide vardır ancak çocuklar farklı zeka profilleri ile eğitim sürecine katılırlar.
- Öğretmenler farklı zeka alanlarına eşit derecede önem vermelidirler.
- Öğretmenler öğretim etkinliklerini planlamada, yürütmede ve değerlendirmede duygusal zeka alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidir.
- Öğretmen, öğrencileri, anlaşılması gereken duyguları, düşünceleri, sorunları ve gereksinimleri olan bireyler olarak görebilmelidir.
- Ders etkinliklerinde duygusal zekanın işe koşulması öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirir.
- Duygusal zekanın gelişimi ile ilgili çalışmalar okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltır.

- Duygusal zekayı geliştirmeye yönelik çalışmalarda cinsiyet farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Okuldaki rehberlik uzmanları duygusal zekanın geliştirilmesi konusunda yönetici ve öğretmenler müşavirlik hizmeti vermelidirler.

2.1.8. Pozitif ve Negatif Duygusallık

Duygusal zeka kavramının literatür taraması yapıp birçok boyutuyla açıklandıktan sonra yine duygularla ilgili ve araştırmaları sınırlı sayıda olan, günlük hayatımız fazlasıyla etkileyen bir konu olan pozitif ve negatif duygusallık konusu açıklanacaktır.

Araştırmacılar duyguları ayrı ayrı şekilleri ile sınıflandırırken modları alt boyutları ile sınıflandırma eğilimi göstermişlerdir (Doğan, 2005:37). Mod (duygu durum, mizaç) bireyin bir süre, değişik derecelerde rahat, neşeli, üzüntülü, tedirgin, öfkeli, taşkın ya da çökkün bir duygulanım içinde bulunuşudur (Öztürk, 2001). Örneğin; bireyler sevinçli bir haber aldıklarında günün sonuna kadar neşeli bir duygu durum içerisinde bulunurlar. Bunlar günlük yaşam içinde sık görülen duygu durum dalgalanmalarıdır. Modlar (moods) ve duygular (emotions) sıkça karıştırılan iki terimdir. Modlar duygulara göre daha az yoğun fakat uzun sürelidirler. Yapılan sınıflandırmalarda modlar, iyi ve kötü şeklinde en yaygın olarak da, pozitif ve negatif olarak sınıflandırılmışlardır. Mod durum ve özellikleri iki farklı boyutla açıklanabilmektedir. Bunlar; pozitif duygusallık (mutluluk, umut gibi, olumlu değerlendirme ya da temelde iyi hisler) ve negatif duygusallıktır (öfke ve nefret gibi, temelde kötü hisler) (Weiss ve Cropanzano, 1996:24). Duyguların değerlendirilmesinde nötr olarak bir değerlendirme yapılmamıştır. Nötr olmak belirli bir duyguyu değil, duygusuzluğu ifade etmektedir (Doğan, 2005:37).

2.1.8.1. Negatif Duygusallık

Negatif duygusallık dünyaya negatif bir bakış açısıyla bakmak demektir. Negatif duygusallığı yüksek kişiler hem kendi düşünce ve davranışları hem de

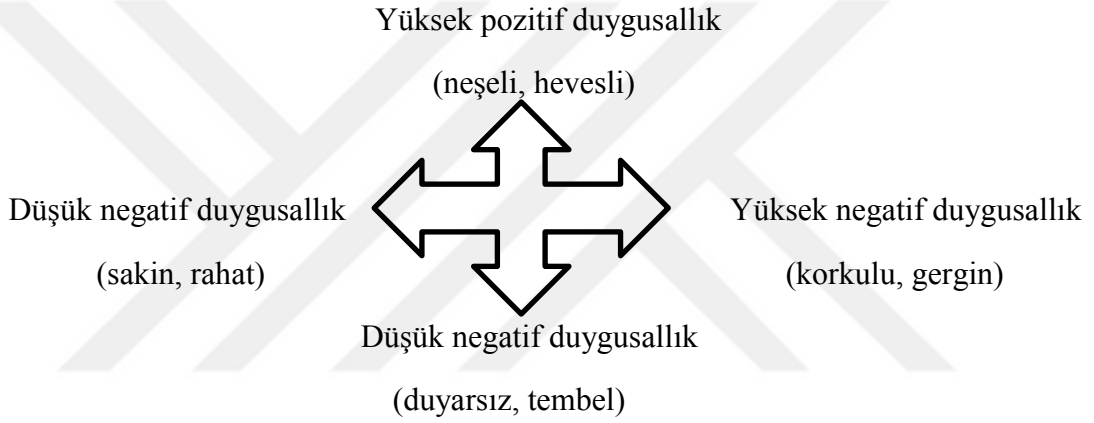
başkalarının tutum ve davranışları yüzünden kendilerini mutsuz ve stresli hissetme eğilimindedirler. Negatif duygusal deneyimleri destekleyecek şekilde düşünme ve davranma eğilimindedirler. Genellikle, negatif duygusallığı yüksek kişilerin hem kendilerine hem de çevrelerine karşı odaklanmaları negatiftir (Kaya, 2010:65). Bu insanlar kendi varlıklarından hoşnut olmadıkları gibi kendilerine de güvenmezler. Bu durum onların sahip oldukları potansiyeli ortaya koyamamalarına neden olur. Diğer taraftan, negatif duygusallığı düşük olan insanlar kendilerinden memnun, sakin, hoşnut ve güvenlidirler (Özdevecioğlu, 2004). Negatif duygu durum aynı zamanda öfke, aşağılama/hor görme, tiksinti, suçluluk, kendinden memnuniyetsizlik, reddedilme duygusu ve belli bir derecede üzünlük/mutsuzluk gibi daha genel olumsuz duygulanımları da kapsamaktadır (Şirvanlı Özen ve Temizsu, 2010:6). Negatif duygusallığın kaynağı da araştırmacıların merak konusu olmuştur. Bazı araştırmacılar negatif duygusallıktaki bireysel farkların biyolojik temelli olduğunu iddia etmektedir (Stegen, 1998 Akt: Can, 2011:168).

Mehmet Karakuş (2013) yaptığı çalışmada ise cinsiyete göre pozitif negatif duyguları ve duygusal zekayı 425 ilkokul öğretmenine 326 bay ve 99 bayan öğretmene uygulayarak, negatif duygulardan stres, endişe, tükenmişlik ve depresyonu incelemiştir. Negatif duygulara sahip olan öğretmenlerin kendi çalışma yerlerine zarar verici davranış göstermeye meyilliyken, pozitif duygusallıkta olanların sosyal örgütsel davranış gösterme eğiliminde olduklarını saptamıştır. Hem bayan hem de erkek örnekleminde depresyon, stres, kaygı ve tükenmişlik negatif duyguları arasında önemli derecede yüksek bir pozitif korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır.

2.1.8.2. Pozitif Duygusallık

Bir bireyin kendisinin, diğer insanların ve genelde çevresinin pozitif yönleri üzerinde durma eğiliminde olması pozitif duygusallık olarak nitelendirilmektedir (Nelson ve Campbell, 2006:89 Akt:Kaya, 2010:63). Literatüre pozitif duygusallıkla ilgili olan araştırmalar, negatif duygusallığa göre daha kısıtlıdır. Pozitif duygu durum genel olarak kişinin çevre ile uyumunu ve memnuniyet düzeyini yansıtan boyuttur.

Yüksek pozitif duygu durum; coşku, yüksek enerji düzeyi, zihinsel uyanıklık, ilgi, neşe ve azmi içerirken, düşük pozitif duygu durum uyuşukluk/uyuklama ve bitkinlikle tanımlanır. Yalnızlık ve üzüntü durumu ile pozitif duygu durum faktörünün düşmesi arasında güçlü bir bağıntı saptanmıştır. Pozitif duygusallığı yüksek insanların hayattan zevk aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Pozitif duygusallığın düşük olması negatif duygusallıktan ziyade pozitif duygusallığın olmaması şeklinde yorumlanabilir. Pozitif duygusallığa ve negatif duygusallığa sahip olmayan bireylerin duygusuz ve duyarsız oldukları görülmüştür (Doğan, 2005:37). Aşağıdaki şekilde pozitif ve negatif duygusallığın boyutları gösterilmiştir.



Şekil 2.2: Pozitif ve negatif duygusallık boyutları

Kaynak: Weiss ve Cropanzano, 1996:26'dan yararlanılarak oluşturulmuştur (Akt:Doğan, 2005:38).

Bir birey ya negatif ya da pozitif duygusallığa sahip değildir. Bireyler her iki duygusallığa da sahiptir ancak genelde biri diğerinden daha baskındır (Özdevecioğlu, 2004).

2.2. ÇATIŞMA

2.2.1. Çatışmanın Tanımı

Her insan birbirinden farklı kişiliğe, değerlere, farklı ilgi ve isteklere, amaçlara, aile yapısına sahip olduğundan dolayı insan doğasındaki bu farklılıklar ve uyumsuzluklar çatışmaya neden olmaktadır. Bu nedenle çatışma insan doğasında olan bir kavramdır ve insan sosyal bir varlık olduğundan dolayı tek başına yaşayamaz bu

nedenle insanın olduğu her yerde çatışmadan söz etmemiz mümkündür. Çatışma artık iş hayatında, özel hayatta her örgütte karşılaştığımız popüler bir kavram olmuştur. Bu sebeple sadece eğitim bilimlerinin değil sosyoloji, psikoloji, antropoloji, ekonomi gibi birçok bilim dalının inceleme alanına girmektedir. Çatışmanın olması başlangıçta olumsuz olarak görünse de kişiler arası ilişkilerde ve örgütlerde kaçınılmaz bir durumdur ve önemli olan çatışmanın olması değil, nasıl çözüldüğü ve sonucunda örgüte ve bireye olan yansımalarıdır. Bu yansımalar olumlu da olabilir olumsuzda olabilir. Yaşanan çatışmalar bu nedenle örgütsel sorunlar neden olabileceği gibi başarılı şekilde yönetildiklerinde örgütsel yeniliği ve gelişimi sağlarlar. Çünkü çatışmaların sebebi farklı görüş ve düşüncelerdir ve çatışma olumlu çözülmüşse farklı ve yaratıcı fikirlerden yararlanmışız demektir.

Alan yazın incelendiğinde çatışmaya çok çeşitli anlamlar yüklendiği ve çok farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Bunlardan bazılarını aşağıda tanımlayacağız.

İngilizce’de “conflict” kelimesi olarak karşımıza çıkan çatışma kavramının Türkçe’de tam bir karşılığı yoktur. “Conflict” kelimesinin Türkçe anlamına bakıldığı zaman çatışma, çelişki, anlaşmazlık, uyuşmazlık, sürtüşme, tartışma gibi anlamlara karşılık geldiği görülebilir (Gümüşeli, 1994: 24).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde çatışmanın eş anlamları uyuşmazlık, zıtlasma, çelişme ve savaştır (TDK Sözlüğü, 1988:40).

Çatışma bireylerin ve grupların birlikte çalışma sorunlarından ortaya çıkan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına sebep olan olaylardır (Eren, 2007:553).

Çatışmanın temelinde bireyin çatıştığı kişiyi, grubu, düşünceyi veya olayları benimsememesi, hoşlanmaması veya bu tür olguların bir kısmı ile çelişmesi yatar (Erdoğan, 1996: 145). Çatışma kişinin içinde bulunduğu sosyal ortam ve zaman diliminde istemediği durumlarla karşılaşması ve kendisinin bir sonuca varmaya zorlanması halinde gerçekleştirdiği davranıştır (Erdoğan, 1996: 146).

Çatışma, örgütle aynı faaliyeti gösteren iki veya daha fazla birey ya da örgüt biriminin ümit ettiklerinin gerçekleşmemiş olması veya potansiyel faydadan yoksun kalmış olmaları durumunda ortaya çıkan, birbirine zıt olma durumu veya davranıştır (Öztürk, 1992: 35).

Rahim (2001:18) ise çatışmayı, bireyleri veya grupları uyumsuzlığa ve anlaşmazlığa sürükleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Rahim, çatışmanın bir ya da birden fazla toplumsal ya da bireysel tarafın aşağıdaki durumlardan biriyle karşılaştığında ortaya çıkacağını savunur:

- Bir birey ya da grubun kendi ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına ters düşen bir etkinlikte bulunmasının istenmesi,
- Başka bir birey ya da grubun tercihlerinin uygulanmasını engelleyecek, onlara ters düşecek bir davranış tercihinin olması,
- Bütün tarafların ihtiyacını karşılayamayacak kısıtlı bir kaynağı birden fazla tarafın kullanmak istemesi,
- Ortak bir toplumsal ya da örgütsel alanı paylaşan tarafların değerlerinin, tutumlarının, becerilerinin ve amaçlarının ötekisinkiyle uyumsuzluğu,
- Ortak eylemlerde ötekilerden farklı davranış göstermesi,
- Tarafların bir görevi, eylemi veya işlemi gerçekleştirirken performanslarının diğerlerinin eylem ve işlemlerine bağımlı olması.

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

İpek (2000:221)'e göre çatışma üzerinde anlaşma sağlanmış bir tanım olmamakla birlikte bazı ortak noktalar vardır;

- Çatışma, bir süreç niteliği taşır.
- Çatışmanın taraflarca algılanması gerekir.
- Çatışma olumlu ve olumsuz yönleriyle iki boyutlu bir olgudur.
- Çatışma iki ya da daha fazla seçenek arasında tercih yapma gücünü taşır.

- Çatışmanın amaç, düşünce, görüş, çıkar ve statü farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık, uyuşmazlık, sürtüşme ve zıtlık olduğu kabul edilir.

2.2.2 Çatışmanın Nedenleri

Çatışmaların ortaya çıkma nedenlerini, örgütsel yapıya ilişkin faktörler, bireysel davranışlara ilişkin faktörler ve iletişime ilişkin faktörler olmak üzere üç temel başlık altında inceleyeceğiz.

2.2.2.1. Örgütsel Yapıya İlişkin Faktörler

Sınırlı Kaynaklar

Bir örgütün sınırlı kaynaklara sahip olması, örgüt üyelerini bu kaynaklar için yarışmaya yöneltir. Bu yarışma, üyeler ya da gruplar arasında çatışmaya neden olur. Örgütlerdeki kişi veya grupların faaliyetleri ile ilgili olarak belirli kaynakları paylaşmaları ve kendi paylarını arttırmak için birbirleri ile rekabet etmeleri çatışmaların ortaya çıkma ihtimalini arttıran bir ortam hazırlamaktadır (Koçel, 2007:539).

Okul örgütünde de sınırlı kaynaklar, bilgisayar yetersizliği, projeksiyon cihazları yetersizliği, laboratuvarlar yetersizliği gibi araç-gereç sıkıntısından kaynaklı olabilir. Okuldaki işlerde de bu kaynakların sınırlı olması çatışma yaratabilir. Azalan kaynaklara sahip çıkabilmek için uğraşan kişiler yönetimle veya kendi aralarında çatışma yaşayabilirler (Erdoğan, 1997:259).

Rekabetçi Ödüllendirme Sistemi

Örgütlerde iş birliği yerine rekabetin tercih edilmesi ve ödüllendirme sisteminin buna göre kurulması çatışmayı arttıran unsurlardan biridir. Örgütteki rekabet ortamı zaman zaman bireyleri birer rakip haline getirebilmektedir. Rekabet

duygusal açıdan bireyleri düşmanca bir tutum içine sokmakta; işin içine değerlendirme hataları, çeşitli hilelerin, kıskançlıkların girmesi, örgüt içindeki iş birliği yerine adete birbirinin gücünü azaltan, birbirini kötüleyen kişi ve grupların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Çatışmalar iyi bir çözüme kavuşturulmadığı zaman tüm örgütsel etkililiği ve iş birliği sistemini zayıflatabilir (Özgan, 2006:36).

Eğitim örgütlerinde ise; öğretmenlerin ödüllendirilmesi çoğu zaman okul idaresine, okul yöneticilerine yakın olan kişilerin ödüllendirilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu durum okul yöneticileri ile öğretmenlerin ya da öğretmenler arası ilişkilerin bozulmasına neden olup çatışmalara yol açmaktadır.

Örgütün Büyüklüğü

Örgüt yapısı büyüyüp genişledikçe, amaçlarda açıklık azalır; ilişkiler daha formal bir nitelik kazanır; çok sayıda basamaktan geçen bilginin değişikliğe uğrama ihtimali ve ikincil ilişkiler artar ; her uzman kendi alanını korumaya çalışır. Bu eğilimler de çatışma ihtimalini arttırır (Şimşek ve Çelik, 2008:305). Dolayısıyla örgütün büyüklüğü ile çatışma çıkma olasılığı arasında doğru orantı olduğu söylenebilir. Örneğin; öğretmen sayısının fazla olduğu bir okulu düşünecek olursak, öğretmen sayısı arttıkça okuldaki grup sayısı da artacak ve her grubun istek ve çıkarları farklılaşacaktır, bu da gruplar arası çatışmalara neden olacaktır.

Fonksiyonel Bağımlılık

Örgüt birimlerinin kendilerine ait görevleri yapmaları için birbirlerine bağlı oldukları durumda işler arası karşılıklı bağımlılıktan söz edilebilir. Bazen, iş gereği karşılıklı bağımlılık halinde bulunan gruplara yapmaları için çok fazla iş veya görev verildiği zaman çatışma doğabilir. Bu durumda grup üyeleri arasında gerginlik oluşacak ve her birey diğerini sorumluluktan kaçmakla itham edebilecektir (Özgan, 2006:34).

İşlevsel bağımlığın yol açtığı çatışmaları önlemenin yolu etkili bir planlama sağlamaktır. Aktiviteler uygun şekilde planlanmalı, koordineli çalışma sağlanmalıdır.

Ortak kararlar almak iş birliği içinde hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Işık, 2009:43).

Denetim Biçimi

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

Örgütlerde yakından denetim yapıldığında çalışanlar tüm hareketlerinin incelendiğini düşünecek ve bu da rahat hareket etmemelerine, kendilerini engellenmiş hissetmelerine neden olacak bu durumda da çatışmalar artacaktır.

Ortak Karar Verme

Örgütlerde çatışmanın nedenlerinden biri de ortak karar verme gereksinimidir. Bir örgütte sınırlı bir kaynağa bağımlılık arttıkça, ortak karar verme zorunluluğu da artmaktadır (Sükut, 2008:15).

Öğretmenler okulda alınan kararlarda kendi görüşlerine yeterince başvurulmadığını düşünmektedir. Bu durum onların işlerine motive olmalarına engel teşkil etmektedir. Bu yüzden yönetimde çalışanların alınan kararlara katılması için özen gösterilmelidir. Yönetici sürekli yetkilerine ve yasal gücüne başvurmak yerine, belli ölçülerde esnek davranıp çalışanları da karara katarak, onları okulun amaçları doğrultusunda motive etmeye dikkat etmelidir. Yoksa karara katılmamaları çatışma nedeni olabilir (Kocabaş ve Karaköse, 2005:88).

Yönetim Alanı İle İlgili Belirsizlik

Organizasyonlarda çatışma nedenlerinden biri de görev alanlarının çok iyi belirlenmemiş olmasıdır. Bu durumda, çalışanlar görev ve sorumluluklarının nereden

başlayıp nereye kadar devam ettiğini bilemeyebilirler. Bu durumun iki farklı neticesi olabilir. Birincisi bazı görevlere birden fazla kişi sahip çıkar ve aralarında çatışma çıkabilir. İkincisi ise, bazı görevlere hiç kimse sahip çıkmaz ve sonuçta iş aksar. Herkes bir başkasını bu sonuçtan sorumlu tutar. Bu da ayrı bir çatışma türüdür (Başak, 2010:28).

Değişim ve Belirsizlik

Örgütlerde yaşanan değişim çalışmalarının iyi yönetilememesi örgüt içerisinde değişime bağlı belirsizliklerin artmasına yol açabilmektedir. Bu belirsizlikler örgütteki bireyler arasında huzursuzlukların yaşanmasına, mevcut konularının olumsuz olarak etkileneceğine inananlar arasında informal yapıların güçlenmesine ve bu informal yapıların formal yönetime karşı direnç geliştirmesine yol açabilmektedir (Buğa, 2010:41).

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).

2.2.2.2. Bireysel Davranışlara İlişkin Faktörler

Statü Farklılıkları

Organizasyonlarda belirli birey ya da gruplar kendi statülerini başkalarından farklı ve daha fazla prestiji olan bir statü olarak görebilmektedirler. Aynı şekilde başkaları da belirli birey veya grupları prestij sahibi olarak görebilmektedirler. Statü

anlayışındaki bu farklılıklar algı ve haberleşmeyi etkileyerek bir çatışma nedeni doğurabilmektedir (Koçel, 2007:671).

Statü çatışmaları en çok yaşça ve kıdemce eski olan bireylerin, kendilerinden daha genç ve kıdemsiz olan kişilerin emri altına girmeyi hazmedememelerinden kaynaklanır. Diğer taraftan, kendi statülerini yüksek olarak algılayan kişi ya da grupların diğerleri ile aynı potaya konduklarını hissetmeleri de benzeri türden tepki ve duygular yaratabilecektir (Korkmaz, 2013: 12).

Kişilik Farklılıkları

Bir sosyal sistemde yer alan bireylerin farklı sosyal ve kültürel ortamlardan gelmeleri ve geldikleri ortamların alışkanlıklarını yeni sistemde de sürdürmeye çalışmaları tipik bir gizli çatışma nedenidir. Kişilerin farklı amaç, değer yargısı, tutum, yetenek ve özelliklerde olmaları kişilik çekişmelerini dolayısıyla çatışmayı doğurmaktadır (Korkmaz, 2013:12). Personelin despotluk, saldırganlık, müsamahakarlık vb. gibi kişilik özellikleri çatışmanın ortaya çıkıp çıkmamasında önemli rol oynar (Ertürk, 2000: 229).

Amaç Farklılıkları

Örgütlerde bireysel arzu ve ihtiyaçlar kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Bunun nedenini bireyleri değişik kültür, yetişme tarzları, duyguları, zevkleri gibi kişilik farklılıklarında aramak gerekir. Her birey farklı amaçlara sahip oldukları için olaylar karşısında davranış ve tutumları da değişiktir. Bazen bir bireyin amaç ve değerleri diğer bireylerin amaç ve değerlerine ters düşebilir (Eren, 2007:557).

2.2.2.3. İletişime İlişkin Faktörler

Algılama Farklılıkları

Amaçlardaki farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar, kimi zaman olayların algılanmasındaki farklılıklar ve fikir ayrılıklarıyla birleşebilir. Algılamadaki farklılıklar; bilgi edinme ve göndermeden, zaman ufkundaki farklılıklardan, bölüm amaçlarının farklı oluşundan, yöneticilerin görüş ve uygulamalarındaki farklılıklardan, statü değişikliklerinden, yeniliklerin gerektirdiği yeni bilgi ve görüş ayrılıklarından doğmaktadır (Can, 2005:383).

Yetersiz Bilgi Alışverişi

Bilgi alışverişinin yetersizliği, karşı tarafa eksik bilgi olarak yansıtacağı için çeşitli önyargılara neden olabilir. Önyargılı kişi ya da gruplar arasında birbirlerini gerçekten tanımalarını sağlayacak bilgi alışverişi kurulamamışsa çatışma kaçınılmaz olacaktır. Çünkü çoğu kez karşı tarafla birebir ilişkiye girmeden de kişilerin konuşmaları, hareket ve tavırları, inançları ya da kişiyle ilgili duyulanlara göre önyargı gelişmektedir (Işık, 2008:35).

Anlam Güçlüğü

Kurum çalışanlarının belirli bir ortak lisan veya uygun iletişim araçlarına sahip olmadığı durumlarda ortaya çıkan engellerdir. Örgütsel yapıyı oluşturan farklı bölümlerin mesleki terimlerinin iş görenler tarafından bilinmemesi de mesajların açık bir şekilde algılanmamasına ve dolayısıyla çeşitli anlaşmazlık ve çatışmalara neden olabilmektedir (Kaya, 2008:22).

2.2.3. Çatışma Türleri

Çatışma türlerini çok değişik biçimlerde gruplandırmak mümkündür. Bu gruplamaların çeşitliliği bilim adamlarının alanları ve konuya bakış açılarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Gümüşeli, 1994:49). Çatışma türleri, çatışmaya taraf olanlara, çatışmanın niteliğine, çatışmanın örgüt içerisindeki yerine, çatışmanın ortaya çıkma derecesine ve açıklık derecesine göre incelenmektedir.

Tablo 2.8: Çatışma türleri

Gruplandırma Esasları	Çatışma Türleri
1-Çatışmaya Taraf Olanlar	1-Bireysel Çatışma 2-Bireyler Arası Çatışma 3-Birey Grup Çatışması 4-Grup İçi Ve Arası Çatışma 5-Örgütler Arası Çatışma
2-Çatışmanın Niteliği	1-Fonksiyonel Çatışma 2-Fonksiyonel Olmayan Çatışma
3-Çatışmanın Örgüt İçindeki Yeri	1-Yatay Çatışma, 2-Dikey Çatışma 3-Emir-Komuta-Kurmay Çatışması
4-Çatışmanın Ortaya Çıkma Şekli	1-Potansiyel Çatışma 2-Algılanan Çatışma 3-Hissedilen Çatışma 4-Açık Çatışma
5-Çatışmanın Açıklık Derecesi	1-Açık Çatışma 2-Kapalı Çatışma

Kaynak: Gümüşeli, A.İ. (1994), İzmir İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Arasındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 22.

Tablo 2.8’de görüldüğü gibi çatışma türleri çatışmaya taraf olanlara göre bireysel çatışma, bireyler arası çatışma, birey grup çatışması, grup içi ve arası çatışma ve örgütler arası çatışma olarak; çatışmanın niteliğine göre fonksiyonel çatışma ve fonksiyonel olmayan çatışma olarak; çatışmanın örgüt içindeki yerine göre yatay çatışma, dikey çatışma ve emir-komuta-kurmay çatışması olarak; çatışmanın ortaya çıkma şekline göre potansiyel çatışma, algılanan çatışma,

hissedilen çatışma ve açık çatışma olarak; çatışmanın açıklık derecesine göre açık çatışma ve kapalı çatışma olarak sınıflandırılmıştır. Aşağıda çatışma türlerini yapılan sınıflandırmaya göre inceleyeceğiz.

2.2.3.1. Çatışmaya Taraf Olanlar Açısından Çatışma Türleri

Taraf olanlar açısından çatışma türleri beş ayrı başlık altında incelenecektir.

Bireysel Çatışma

Bireyin kendi içindeki çatışma, bireyin birbiriyle bağdaşmayan arzu ya da gereksinimler karşısında çelişkiye düşmesi ve gerilim hissetmesi olarak tanımlanabilmektedir. Birey kendisine yönelik beklentilerden emin olmadığında; bireyden farklı ve çelişkili davranışlar, kararlar sergilemesi talep edildiğinde ya da potansiyelinin üzerinde bir şeyler yapması istenildiğinde ortaya çıkmaktadır (Fırat, 2010:15). Kişi yaşamında her zaman kolay karar veremez. Bazen karşılaşılan seçeneklerin hiçbiri diğerinden daha iyi değildir ve karar verme güçleşir. Bu durumlarda üç tür çatışma ortaya çıkar. Bunlar; yaklaşma-yaklaşma çatışması, kaçma-kaçma çatışması, yaklaşma-kaçma çatışmasıdır.

- **Yaklaşma-Yaklaşma Çatışması:** Bireyin davranışı üzerinde en az etkiye sahip olan bu çatışma türünde, birey birbirini engelleyen iki cazip amaçtan birisine karar vermede zorlanarak çatışmaya düşer. Belirli bir miktar parası olan bireyin ikisini de çok istediği spor araba ve yazlık ev amaçlarından hangisini satın alacağına karar verememesi, bu çatışma türüne tipik bir örnektir.
- **Kaçma-Kaçma Çatışması:** Bu çatışma türü bireyin iki ya da daha fazla olumsuz seçenek arasında kararsız kalması durumunda ortaya çıkar. Üniversite sınavlarına hazırlık yapan bir öğrencinin ders çalışmak istememesi ama buna karşın ders çalışmazsa sınavı kazanamayacak oluşu bu çatışma türüne örnek olabilir.
- **Yaklaşma-Kaçma Çatışması:** Yaklaşma-kaçma çatışmasını bireyin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmenin idari göreve geçerek yetki alması yanında mesai saatlerinin artması,

aile yaşamı ve sosyal uğraşlarına daha az zaman ayırması durumu bu çatışma türüne örnek gösterilebilir (Kaya, 2008:15).

Bireyler Arası Çatışma

Bireyler arası çatışma iki ya da daha fazla kişinin çeşitli konularda anlaşmazlığa düşmesidir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi kişilerin amaçlarının, izledikleri metodlarının, sahip oldukları bilgi ve verilerin ve değer yargılarının farklı olmasıdır. Ayrıca kişilerin örgüt içindeki oynadıkları rol de çatışmanın kaynağı olabilir (Koçel, 2007:507). En çok karşılaşılan türleri ise ast-üst ve kurmay-komuta yöneticileri arasındaki kişisel anlaşmazlıktan doğan çatışmalardır (Eren, 2007:561).

Birey Grup Çatışması

Bireyler ile grup arasındaki çatışma, bireylerin grup tarafından belirli normları kabule zorlanması ile oluşmaktadır. Grup amaçlarını, normlarını ve izlenen yolu benimsemeyen kişiler ile grup arasında meydana gelen çatışmadır (Koçel, 2007:507).

Grup İçi ve Arası Çatışma

Örgütlerde en çok rastlanan çatışmalardır. Bu tür çatışmaların yönetimi, yönetici için daha zordur. Çünkü bazen yönetici de bir grup mensubu olarak çatışan gruba dahil olabilir. Ayrıca eğer ulaşılan çözüm yolu grupları memnun etmezse örgüt faaliyetleri olumsuz etkilenebilir (Koçel, 2007:508).

İlkokul ve ortaokulların hala aynı binada eğitim faaliyetlerine devam edilen okullardaki sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasındaki çatışmalar ya da farklı branşlar arasındaki çatışmalar, bu çatışma türüne örnektir.

Örgütler Arası Çatışma

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

2.2.3.2. Çatışmanın Niteliğine Göre Çatışma Türleri

Çatışmalar niteliklerine göre fonksiyonel olan ve fonksiyonel olmayan çatışmalar olmak üzere iki grupta incelenebilir (Gümüşeli, 1994:54):

Fonksiyonel Çatışma

Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine ve güçlendirmesine katkıda bulunan çatışmalar şeklinde ortaya konabilir. Bu tür çatışmalar örgütün çeşitli yerlerindeki sorunlara işaret edebilir. Dolayısıyla yöneticilerin sorunları daha kolay hissetmelerine yardımcı olur. Ayrıca örgüte kazandırılacak canlılık ile yeniliklerin ve değişimlerin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır.

Fonksiyonel Olmayan Çatışma

Örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyen ve amaçların gerçekleşmesini desteklemeyen çatışmalardır. Klasik ve neo-klasik yaklaşımlar bütün çatışmaları fonksiyonel olmayan çatışmalar olarak ele almışlardır. Çünkü çatışmanın varlık nedeni, örgüt yapısının yetersizliğidir. Modern yaklaşıma göre ise çatışmalar fonksiyonel olabilir.

Robbins'e göre fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan çatışma arasındaki fark açık ve kesin değildir. Tüm koşullarda kabul edilebilir veya kabul edilemez olarak benimsenen bir çatışma düzeyi yoktur. Bir kişiyi grubun amaçlarına yöneltten sağlıklı ve olumlu bağları yaratan çatışma düzeyi ve türü, diğer bir diğer grupta veya aynı grup için diğer bir zamanda fonksiyonel olmayabilir. Burada önemli kriter; grup performansıdır. Eğer bir çatışma grubun amaçlarına katkıda bulunuyorsa, fonksiyoneldir (Kirişçi, 2010:46).

2.2.3.3. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışma Türleri

Örgüt içerisindeki yerine göre çatışma türleri üç ayrı başlık altında incelenecektir.

Yatay Çatışma

Örgütlerde aynı organizasyon kademesinde bulunan bireyler arasındaki çatışmayı ifade etmektedir. Bunlar kişisel düzeyde olabildiği gibi gruplar arası çatışma şeklinde de olabilir (Koçel, 2007:509). Aynı okulda görev yapan öğretmenler arası çıkan çatışmalar örnek verilebilir.

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).

Dikey Çatışma

Dikey çatışma farklı hiyerarşi seviyesinde bulunan ast ile yönetici arasında olan çatışmadır (Ertürk, 2000:222). Örgütün değişik yetki kademeleri arasında meydana gelen çatışmadır. Alt-üst çatışmaları olarak da nitelendirilebilir. Dikey çatışmalar, bireysel düzeyde olabileceği gibi farklı düzeylerde bulunan gruplar arasında da ortaya çıkabilir (Gümüşeli, 1994: 55). Aynı okulda görev yapan okul yöneticisi ile o okuldaki öğretmen arasında çıkan çatışma dikey çatışmadır.

Emir-Komuta-Kurmay Çatışması

Emir komuta personeli ile kurmay personel arasında meydana gelen çatışmadır. Örgütlerde çok sık rastlanan uzman yönetici çatışması örnek verilebilir (Gümüşeli, 1994:56).

2.2.3.4. Çatışmanın Ortaya Çıkma Şekline Göre Çatışma Türleri

Ortaya çıkma şekline göre çatışma türleri dört ayrı başlık altında incelenecektir.

Potansiyel Çatışma

Örgütlerde henüz mevcut olmayan ancak çatışmaya neden olabilecek çatışmadan bahsedilir. Örgütün içinde, örneğin amaçlar konusundaki önemli farklılıklar, kaynakların kıt olması vb. gibi çatışmaya neden olabilecek durumları ifade eder (Ertürk, 2000:221). Yani burada çatışma doğurabilecek nedenlerin varlığı söz konusudur.

Algılanan Çatışma

Algılanan çatışmada, tarafların tamamı ya da bir kısmı çatışmanın gizli koşullarını fark eder. Bireyin kendisine yönelik tehdit edici durumları; baskı ya da dikkatini başka yere yoğunlaştırma gibi savunma mekanizmaları yoluyla bastırmaya çalışması, algılanan çatışmanın varlığını ortaya koyar (Türkel, 2000:111). Bireylerin dolaylı bir biçimde birbirlerine tehdit edici göndermeleri, baskı ya da suçlama-zan altında tutma politikalarıyla sindirmeye çalışmaları algısal çatışma koşullarındandır (Silah, 2005:233).

Hissedilen Çatışma

Hissedilen çatışma, algılanan çatışmadan 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, 2005:251). Kırgınlık, kızgınlık, endişe ve gerilimler hissedilen çatışma göstergeleri olarak ortaya çıkar (Özgan, 2006:21).

Açık Çatışma

Açık çatışma, çatışma halindeki tarafların fiilen gösterdiği davranışa işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle bu çatışma türü, davranışta bulunan tarafın karşı tarafın amaçları üzerinde yıkıcı bir etki yaratması şeklinde tanımlanabilir (Koçel, 2007:666).

Örgütlerde en belirgin şekli, örgüt kural ve normlarına ters düşen davranışlar olarak gözlemlenir. A bireyi B'nin amacını farkında olmadan engelleyebilir. Bu durum bir çatışma davranışı olarak nitelendirilmez. Ancak B kişisi A'ya davranışlarının kendisini engellediğini söylemiş ve A kişisi de buna rağmen davranışlarında hala ısrar ediyorsa bu bir açık çatışma şekli olmaktadır (Silah, 2005:233-234).

2.2.3.5. Çatışmanın Açıklık Derecesine Göre Çatışma Türleri

Açıklık derecesine göre çatışmalar, açık çatışma ve kapalı çatışma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Açık Çatışma

Bilerek planlanmış ve düzenlenmiş çatışmalardır. Bu özelliğinden dolayı bu tür çatışmalar rahatlıkla fark edilebilir (Gümüseli, 1994:56).

Kapalı Çatışma

Kapalı çatışmalar, tarafların amaçlarını derinden izledikleri çatışmalardır ve genellikle fark edilmesi kolay değildir. Bu nedenle bu tür çatışma, açık çatışmadan daha tehlikeli sonuçlar yaratabilir. Kapalı çatışmada iletişim eksiklerinden kaynaklanan algılama, yorumlama ve irdelemede aksaklıklar görülebilir. Eksik bilgi çoğu kez tarafların yanlış anlamalarıyla olumsuz yönde değişebilir. Kapalı çatışmanın açığa çıkması genellikle büyük patlamalarla ortaya çıkar (Başaran, 1998:199).

2.2.4. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Günümüzde çatışmanın önemli bir olgu olduğu ve çatışmayı yönetmede başarılı olmanın, çatışmanın önemi ve onu yönetme tekniklerini bilmeye bağlı olduğu birçok bilim adamı tarafından kabul edilmektedir. Bu nedenle konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için, çatışma kuramına ilişkin yaklaşımların gözden geçirilmesinde yarar vardır (Gümüseli, 1994:28).

Yönetim kuramları arasında çatışmanın örgütsel yapı içerisindeki yerine bakıldığında üç farklı yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bunlar; geleneksel yaklaşım, davranışsal yaklaşım ve etkileşimci yaklaşım şeklinde sınıflandırılmıştır. 1900'lerin başında görülen geleneksel yaklaşımı, 1940'larda ortaya çıkan davranışsal yaklaşım takip etmiş ve 1970'lerin ortasından itibaren bugün modern yaklaşım olarak da adlandırılan etkileşimci yaklaşım benimsenmiştir (Zengin, 2009:4). Aşağıda bu yaklaşımlar açıklanacaktır.

2.2.4.1. Geleneksel (Klasik) Yaklaşım

Çatışma yaklaşımlarına tarihsel olarak bakıldığında geleneksel yaklaşım bunların ilkidir. 19. yüzyılın görüşü olup 1940'lara kadar süren bu yaklaşımın başlıca temsilcileri Foyal, Weber, Gulick, Urvieck ve Taylor'dur. Bu yaklaşım çatışmayı, zayıf iletişim, insanlar arasında açıklık ve güven olmaması, yöneticilerin-çalışanların gereksinimine ve isteklerine duyarlı olmaması gibi şeylerin sonucu olan ve işlevsel olmayan bir sonuç olarak kabul eder. Bu yaklaşıma göre çatışma yıkıcı, örgütün ahenk ve işleyişini ve örgüt çalışanlarının işlerini bozan, iş doyumunu ve üretimini azaltan kaçınılması gereken bir olgudur. Geleneksel yaklaşıma göre çatışma, örgüte zarar veren kişiler arası bir davranış olduğundan önemli bir maliyet faktörü olarak da değerlendirilmektedir. Bu nedenle çatışmanın ortaya çıkarılmaması, ortaya çıkmış ise hemen yok edilmesi gerekir. Bir örgütte çatışmanın bulunması, yöneticinin ve çalışanların başarısızlığı ve verimsizliği olarak değerlendirilir (Özgan, 2006:16).

Özetle, 19. yüzyılın görüşü olan ve 1940'lara kadar süren bu felsefede çatışma istenmeyen bir olgu olarak görülmüş ve usdışılık, bozgunculuk ve yıkıcılık gibi sözcüklerle eş anlamlı sayılmıştır (Can, 2005:327).

2.2.4.2. Davranışçı (Neoklasik) Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım çatışmayı doğal bir süreç olarak değerlendirir. Çatışmanın tamamen yıkıcı olmadığını savunmaktadır. Organizasyonel başarıyı her zaman düşüren ve yıkıcı bir etmen olarak değerlendirmemiştir (Arslan, 2010:7). Davranışsal görüşte çatışma salt kötü değildir ancak yönetilmesi gereklidir. Yönetildiğinde olumlu işlevleri olacaktır. Çatışmanın kimi zaman altta yatan problemlere işaret etmesi bakımından yararlı olabileceğini kabul etmekte ancak çatışmayı zararlı ve ortaya çıktığı anda çözülmesi gereken bir olgu olarak görmektedir (Uysal, 2004:10).

Özetle bakıldığında, 1940'lardan 1970'lerin ortalarına kadar etkili olan bu görüşün çatışmaların kötü olmadığına, ancak yönetildiğinde örgütün performansına, verimine ve başarısına fayda sağladığını kabul ettiği görülür.

2.2.4.3. Etkileşimci (Modern) Yaklaşım

Bu görüş çatışmanın kesinlikle gerekli olduğunu kabul eder hatta zaman zaman çatışmayı teşvik eder. Bu yaklaşım, çatışma yönetimini, uzlaşma yöntemleri kadar onun yönetilmesini içine alacak şekilde tanımlar ve çatışmanın yönetilmesini bütün idarecilerin temel bir sorumluluğu olarak görür (Acar, 2006:12).

Örgütlerde çatışmanın kaçınılmaz olduğunu kabul eden ve günümüzde de geçerli olan bu görüş, yoğunlaşan, aşırıya kaçılan çatışmaların örgüte zarar vereceğini bu nedenle bu tür çatışmaların zorunlu olarak çözülmesi gerektiğini vurgular. Etkileşimsel görüş, davranışçı görüşten farklı olarak, sadece çatışmayı kabul etmekle kalmaz, son derece uyumlu, barışçıl ve işbirliği içindeki bir grubun değişime ve yeniliklere karşı duyarsız kalacağını öne sürerek gerektiğinde çatışmanın bilinçli olarak teşvik edilmesini savunur. Bu görüşe göre, belirli bir düzeydeki çatışma, grup içindeki yarışmayı ve eleştirmeyi arttırmakta, bunun sonucu olarak da grup performansı artmaktadır (Gülşen, 2006:15).

Örgüt yöneticilerine düşen görev, örgüt içinde yaşanan yüksek ya da düşük düzeyli çatışmalara müdahale etmek, kendi örgüt yapısına uygun optimal çatışma düzeyini sağlamak ve bu çatışmaları örgütün yararına katkıda bulunacak şekilde yönlendirmektir (Akkirman, 1998:10). Çünkü optimum düzeydeki bir çatışma sayesinde kalite artar, örgütü daha etkili ve verimli hale getirecek değişimler olur. Çalışanlar motive olur.

Çatışma konusunda geleneksel ve davranışçı yaklaşımlar klasik ve neoklasik yönetim anlayışına, etkileşimci yaklaşım ise modern yönetim anlayışına uygunluk gösterir. Bu nedenle ilk iki yaklaşımı “geleneksel” ve üçüncü yaklaşım da “modern” yaklaşımlar başlığı altında karşılaştırmalı olarak tablo 2.9’da gösterilmiştir (Şimşek, vd. 2001:240).

Tablo 2.9: Örgütsel çatışma konusundaki geleneksel ve modern yaklaşımların karşılaştırılması

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

Kaynak: Şimşek, M.Ş vd., Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Ankara, 2001,s.240.

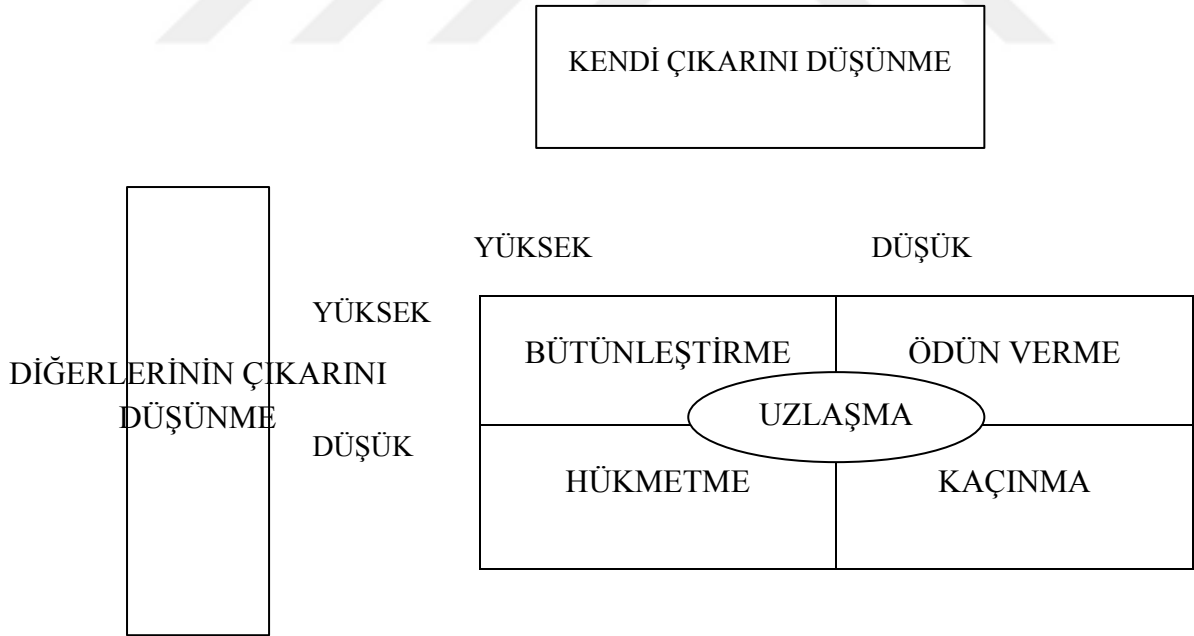
2.2.5. Çatışma Yönetimi

İnsan ilişkilerinin kaçınılmaz bir sonucu olan çatışma, özellikle iyi yönetilmediği takdirde gerek zaman gerekse maliyet açısından örgütte önemli kayıplara yol açar. Eğitim örgütleri de toplumun küçük birer modeli olduğuna göre, bu örgütlerde çatışma yaşanması doğaldır. Üstelik girdisinde, sürecinde ve çıktısında insan olan eğitim örgütlerinde çatışma daha somut ve gerçektir. Eğitimde öğretim sürecinin etkinliğini ve sürekliliğini sağlamadan sorumlu olan öğretmenin önemli görevlerinden birisi, aynı ortamı zorunlu olarak paylaşan farklı nitelikteki öğrenciler ve gruplar arasındaki çatışmaları okulun amaçlarına katkıda bulunacak şekilde yönetmektir. Böyle bir görev, çatışmanın olumsuz etkilerini en düşük düzeye indirerek olumlu etkilerini en yüksek düzeye çıkarmayı amaçlar, Kuşkusuz çatışmayı

etkili olarak yönetmek, yeterli bilgiye sahip olmayı ve bu konuda kendini geliştirmeyi gerektiren ciddi bir iştir (Levent, 2005:17).

2.2.5.1 Çatışma Yönetimi Stratejileri

Çatışma yönetim stratejileri, çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüseli, 1994:22). Çatışma yönetimi stratejileri iki temel boyut üzerinde ele alınmaktadır. Birinci boyut bireylerin kendilerine yönelik ilgilerinin düzeyine bağlıyken ikinci boyut ise bireylerin diğerlerine karşı olan ilgisinin düzeyine bağlıdır. Bu iki boyut temelinde ele alındığında beş çatışma yönetim stratejisi ortaya çıkmaktadır (Rahim vd., 2002). Çatışma yönetim stratejileri Rahim tarafından aşağıdaki şekil 2.3'te şematize edilmiştir.



Şekil 2.3 : Çatışma çözme stratejileri (Rahim, 1983, Akt: Çetin, 2008)

Bütünleştirme (Tümleştirme)

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

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

Uyma-İtaat Etme (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 (obliging) olarak nitelendirilebilir (Karip, 2003:65). Ödün verme stili bir bakıma hükmetme stiline karşıdır. Ödün verme stilini uygulayan kişi görüşünü kabul ettirmek için zorlamak yerine, karşısındaki kişinin fikrini kabul etmeye, ödün vermeye hazır bulunmaktadır (Gümüşeli, 2001:11).

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

Hükmetme

Hükmetme stratejisi (dominating) taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının tatminini, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının tatminini göz ardı ederek

sağlamaya çalışması durumunda kullanılmaktadır. Burada taraflardan birinin kazanmak için her yolu denemesi söz konusudur (Karip, 2003:66). Genellikle bu stratejiyi kullanan bireyler, kendilerine karşı ilgileri yüksek başkalarına karşı ilgileri düşük olan, başkalarına karşı otorite ve baskı kullanmaktan çekinmeyen ve karşı tarafın beklentilerine önem vermeyen bireylerdir.

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

Kaçınma

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem düşük olduğu durumlarda çatışmadan kaçınma (avoding) ya da çatışmayı göz ardı etme yaklaşımı kullanılır. Bu yaklaşım genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz bir şeyi duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkar (Karip, 2003:67). 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).

Uzlaşma

Tarafların karşılıklı ödün vermeyi bir strateji olarak kabul etmeleri durumunda her iki tarafta uzlaşmak ve bir çözüme ulaşmak için bazı şeylerden vazgeçerler. Bu stratejinin kullanılabilmesi için tarafların kendi ilgi ve ihtiyaçlarının

doyurulmasına önem vermelerinin yanında karşı tarafın ilgi ve isteklerine değer vermeleri ve dikkate almaları gerekir (Karip, 2003:68).

Çatışanlar isteklerini orta düzeyde ya da eşit olarak doyurmaya çalıştıklarında uzlaşma stratejisini kullanırlar. Çatışanlar, ortaklaşa paylaşmayı ister ve karşılıklı özveride bulunurlar; tam doyum sağlayamazlar; ama elde edilenle yetinirler (Başaran, 2004:339). Uzlaşma stratejisi (compromising), ortak bir karara ulaşılamadığı ve geçici çözümlere ihtiyaç duyulduğu karmaşık durumlarda kullanılır. Uzlaşmanın uzamış çatışmalardan kaçınmada da çok faydalı olduğu söylenebilir (Rahim, 2002:220).

2.2.5.2 Uygun Strateji Seçimi

Rahim'e (2002:209) göre çatışma yönetimi stratejilerinin etkili olabilmesi için bazı ölçütlere uyması gerekir. Stratejilerin hangisinin tercih edileceği ya da hangisinin uygun olduğunu belirlemede üç temel ölçütün kullanılması gerekir. Bunlar;

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

Çatışma yönetiminin etkililiği bu ölçütlerin karşılanma derecesine bağlıdır (Karip, 2003:66).

Tablo 2.10: Çatışma yönetim stratejilerini kullanmanın uygun olduğu ve uygun olmadığı durumlar

Uygun Olduğu Durumlar	Uygun Olmadığı Durumlar
BÜTÜNLEŞTİRME <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konu karmaşık ▪ Çözüm için görüşlerin sentezi gerekli ▪ Çözüm için karşı tarafın katkısına ihtiyaç var ▪ Problem çözme için yeterli zaman var ▪ Bir taraf problemi tek başına çözemez. ▪ Ortak bir problemi çözmek için tarafların sahip olduğu kaynaklara ihtiyacı var 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problem basit ▪ Acilen karar verilmesi gerekli ▪ Diğer taraf sonuçla pek ilgilenmiyor ▪ Diğer taraf problem çözme becerilerine sahip değil
UYMA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taraflardan biri kendisinin yanlış olabileceğini düşünüyor ▪ Konu diğer taraf için daha önemli ▪ Taraflardan biri diğer taraftan gelecekte elde edeceği bir şeyler karşılığı olarak bazı şeylerden vazgeçmeye razı ▪ Taraflardan biri diğerine göre daha zayıf ▪ İlişkinin devamlılığı çok önemli 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konu sizin için çok önemli ▪ Haklı olduğunuza inanıyorsunuz ▪ Diğer taraf yanlış ya da haksız
HÜKMETME <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konu basit önemsiz ▪ İvedilikle karar verilmesi ▪ Hoşa gitmeyen bir karar uygulanacak ▪ Astlarla baş edebilmek için zorunlu ▪ Diğer tarafın hoşuna gitmeyecek bir kararın size maliyeti çok yüksek ▪ Astlar karar için gerekli yeterliklere sahip değil ▪ Konu sizin için çok önemli 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konu karmaşık ▪ Konu sizin için önemli ▪ Her iki taraf eşit güce sahip ▪ İvedilikle karara ihtiyaç yok ▪ Astlar yüksek düzeyde yeterliğe sahip
KAÇINMA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konu basit önemsiz ▪ Diğer tarafla karşı karşıya gelmenin potansiyel olumsuz etkileri çözümün 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konu sizin için önemli ▪ Karar sizin sorumluluğunuzda ▪ Taraflar geri adım atmaya isteksiz ve çözüm zorunlu

<p>sağlayacağı yarardan daha fazla</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durulma sürecine ihtiyaç var 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ İvedilikle çözüm gerekli
<p>UZLAŞMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarafların amaçları birbirini dışlıyor ▪ Her iki taraf eşit ölçüde güçlü ▪ Görüş birliği sağlanamıyor ▪ Bütünleştirme ve hükmetme stratejileri başarısız ▪ Karmaşık bir soruna geçici bir çözüm ihtiyacı var 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bir taraf diğerinden daha güçlü ▪ Sorun problem çözme yaklaşımı gerektirecek kadar karmaşık

Kaynak: KARİP, Emin (2003) , Çatışma Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.s.71

2.2.6. Çatışmanın Sonuçları

Çatışmanın sonuçlarının ve çatışma sürecinde yaşananların yararları ve zararları çatışmanın niteliğine, tarafların yaklaşımına ve sonuçlara ilişkin toplumsal yargılara bağlı olarak değişebilir. Aslında Hendricks'in de belirttiği gibi çatışma ne pozitifdir ne de negatiftir. Çatışma tehlikelerin belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatların habercisi de olabilir. Çatışmanın sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın nasıl anlaşıldığına ve nasıl yönetildiğine bağlıdır (Karip, 2003:33).

2.2.6.1. Çatışmanın Olumlu Sonuçları

Çatışmalar iyi yönetildiği takdirde hem örgüte hem de bireye yönelik işlevsel yani olumlu birçok sonucu olacaktır. Başaran (1998:200)'e göre çatışmanın olumlu sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Çatışma örgütte yenileşmenin önemli bir kaynağını, can alıcı ögesini oluşturur.
- Çatışmaya yol açan kararsızlık ve uyuşmazlıklar ortadan kaldırılarak örgütün bütünleşmesi sağlanabilir.
- Çatışmadan sonra örgütün havası iyileşebilir.
- Çatışma örgüte yeni amaçlar kazandırabilir, eski amaçları çağdaşlaştırabilir.

- Personeli güdüleyerek örgütteki tembelliği ortadan kaldırabilir.
- Personelin görüşlerini genişletebilir, ilgisini yeni alanlara yöneltebilir, dostluğunu pekiştirebilir, kendilerini sınamalarına yol açabilir.
- Örgütün sorunlarının fark edilmesine, böylece ilgililerin gözlerini sorunlara çevirmesine yol açabilir.
- Örgütün içindeki yetki dağılımının dengelenmesini sağlayabilir.
- Personel arasındaki iletişim kanallarının açılmasına, böylece bilgi akışının hızlanmasına yardım edebilir.
- Örgütün kaynaklarının daha dengeli dağıtımına yol açabilir.

2.2.6.2. Çatışmanın Olumsuz Sonuçları

Etkili bir şekilde yönetilemeyen ya da göz ardı edilen çatışma olumsuz sonuçlar doğurabilir. Taraflar arası iletişimin sınırlı olduğu, tarafların gerçek düşünce, duygu, amaç, ve niyetlerini paylaşmadığı sürece çatışma süreci ve çatışmanın sonuçları olumsuz; birey ve örgüt için zarar verici hale gelir. Olumsuz çatışmalarda iletişim ve ilişkiler tek yönü, savunmacı, karşı tarafı yıldırmaya, yanıltmaya, korkutmaya ve güce dayalı nitelik taşır (Karip, 2003:39).

Başaran (1998:201)'e göre çatışmanın olumsuz sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Personelin ruh sağlığı yönünden örgütte tehlikeli bir ortam oluşturabilir.
- Personeller, birbirlerini düşman olarak görebilirler.
- Yöneticiler, giderek yetkeci bir yönetim tarzını benimseyebilirler.
- Personel, iletişim sürecinde iletiyi kendine göre çarpıtabilir ve iletişim sürecini bozabilir.
- Personelin moralini düşürerek, işe devamını olumsuz yönde etkileyebilir.
- Örgütte emek, zaman, para savurganlığının artmasına yol açabilir.
- Örgütün amaçlarının savsaklandığı, amaçlardan sapıldığı görülebilir.

2.3. ÇATIŞMA VE DUYGUSAL ZEKA İLİŞKİSİ

Araştırmanın önceki kısımlarında duygusal zeka ve çatışma yönetimi konuları ayrı ayrı ele alınıp incelenmiştir. Çalışmanın bu kısmında ise duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri konuları birlikte ele alınıp ilişkilerine değinilecek ve bu iki boyutu birlikte inceleyen bazı araştırmalara yer verilecektir.

Örgütlerde çatışmalar doğaldır ve kimi zaman gerekli olduğu düşünülür. Doğru yönetilen çatışmalar örgüt için bir sorun oluşturmamaktadır (Barutçugil, 2002:215). Bu durumda önemli olan çatışmaları örgüt yararına olumlu sonuç alabilecek, etkin bir şekilde yönetmek, karşı tarafın bakış açısını, duygu ve düşüncesini anlayıp çatışmaya uygun çözüm stratejisini kullanmak ve sonuç olarak çatışmaya taraf olanların memnuniyetini sağlayabilmektir. Bu da kişilerin öncelikle kendi duygularını anlaması ve kullanması sonra da başkalarının duygularını doğru şekilde anlaması ile mümkün olacaktır. Çünkü çatışma anında bireyler duygusal tepkilerde bulunma eğilimindedirler. Bu nedenle çatışma yönetimi duygulara dayanan yetenekleri ve de farklı düşünme ve davranış biçimleri için gerekli esneklik, açıklık, kendine güven gibi nitelikleri de gerektirmektedir (Özdemir ve Özdemir, 2007:397). İşte bu nedenledir ki; ister eğitim alanında öğretmenler arasında yaşanan çatışmalarda olsun ister farklı alanlarda yaşanan çatışmalarda, çatışmaları doğru yönetmenin ve duruma uygun çözüm stratejisini bulmanın yolu duygusal zeka becerilerini kullanmaktan geçmekte, bu nedenle duygusal zeka ve çatışma çözme stratejileri konuları birlikte ilişkili halde incelenmektedir.

Aşağıda çatışma çözme stratejileri ve duygusal zeka ilişkisi ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmaların bazılarına yer verilecektir.

2.3.1. Çatışma Çözme Stratejileri ve Duygusal Zeka İlişkisi İnceleyen Yurtiçi Araştırmalar

Atay (2002), “Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri

arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2001 yılında Erzurum İl merkezinde bulunan 71 ilköğretim okul müdürü oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Weisinger (1998) tarafından geliştirilen “Duygusal Zeka Ölçeği” ile Schemel (1997) tarafından geliştirilen “Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Her iki ölçekte 45 maddelidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; duygusal zeka alt boyutlarından özbilinç ile kaçınma, anlaşma ve destekleme stratejileri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Duyguları yönetmek alt boyutu ile anlaşma, destekleme; motivasyon alt boyutu ile kaçınma, anlaşma ve destekleme; empati alt boyutu ile mecbur etme, anlaşma, taviz verme ve destekleme ve sosyal ilişkiler alt boyutu ile kaçınma ve destekleme stratejileri arasında güçlü ve olumlu yönde bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Özdemir ve Özdemir (2007), “Duygusal Zeka Düzeyi ve Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama” başlıklı makalelerinde bireylerin duygusal zeka boyutlarını ve kullandıkları çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin saptanmasını amaçlamışlardır. Bu amaçla duygusal zeka, çatışma yönetimi, duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri başlıklarını açıklamışlar ve aralarındaki ilişkileri inceleyen bazı araştırmalara yer vermişlerdir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi’nde çalışan 87 akademik ve idari personel üzerinde yapılmıştır. Wu tarafından 1999’da geliştirilen “Emotional Intelligence Scale-Duygusal Zeka Ölçeği” ve Aflazur Rahim’in geliştirdiği “ROCI-II” anketi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Duygusal zeka ölçeği 55 sorudan oluşmaktadır ve Goleman’ın tanımladığı 5 boyutu içermektedir. ROCI-II ise 28 maddelidir. Elde edilen verilere bakıldığında; kendi duygularının farkında olma kendi duygularını yönetme boyutları ile hiçbir çatışma çözme stratejisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öte yandan kendini motive etme boyutu ile işbirliği, hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca empati kurabilme boyutu ile hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı ilişki olduğu ve sosyal becerilere sahip olma boyutu ile işbirliği ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Aslan (2008), “Duygusal Zeka Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte’nin Duygusal Zeka Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” adlı çalışmasında çatışma çözümleme yöntemlerinin duygusal zeka ile ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada kuramsal olarak bireyler arası çatışma çözümleme yöntemleri, çatışmayı çözümleme yöntemleri, duygular ve duygusal zeka başlıklarına yer verilmiştir. Araştırma Mersin, Karaman, Şanlıurfa ve Konya illerinde faaliyet gösteren kamu hastanelerinde yapılmış ve farklı görevlerde bulunan 291 sağlık personeli üzerinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Rahim (1983)’in 28 maddelik “Çatışmayı Çözümleme Yöntemi Ölçeği” ve Schutte ve Arkadaşlarının (1998) geliştirdiği 33 maddelik “Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmış ve bu anketler yüz yüze görüşmeyle uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, bireyin kendi duygularının farkında olmasıyla bütünleştirme yöntemi arasında ilişki bulunmuş fakat başkalarının duygularını anlama boyutu ile ilişki bulunmamıştır. Aynı zamanda duyguların olumlu kullanımı da bütünleştirme ile pozitif ilişkilidir. Yine kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olan bireyler uzlaşma yöntemine yönelmektedirler. Beklenenden farklı bir sonuç olarak ise; başkalarının duygularının farkında olma boyutu ile uyma yöntemi arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Hükmetme yöntemi duygusal zeka boyutlarıyla negatif olmasına rağmen anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kaçınma yöntemi ise kendi duygularının farkında olma ve başkalarının duygularının farkında olma boyutlarıyla negatif düşük düzeyde ilişki göstermiştir.

Yedikardaşlar (2009), “Hemşirelerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinde Duygusal Zekanın Rolü” adlı tez çalışmasında hemşirelerin çatışma yönetimi stratejilerinde duygusal zekanın rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Bar-On Duygusal Zeka Anketi”, “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği-II C Formu” ve “Hemşire Tanıtım Formu” kullanılmıştır. Örneklem olarak Ege Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesindeki 277 hemşire alınmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ise; hemşirelerin çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini orta düzeyde; uzlaşma ve bütünleştirme stratejilerini düşük düzeyde kullandıkları görülmüş ve duygusal zeka düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca duygusal zeka puanlarıyla

bütünleştirme, uyma, hükmetme, uzlaşma yöntemleri arasında anlamlı ve ayı yönde bir ilişki, kaçınma yöntemi arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Güney (2009) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik yönetici görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Tuzla İlçesinde görev yapan 105 okul yöneticisiyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Ergin, İşmen ve Özabacı (1999) tarafından geliştirilen “EQ-NED Duygusal Zeka Ölçeği” ve Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüseli (1994) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bulgulara göre; yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile uzlaşma, tümleştirme, problem çözmeye dayalı çatışma çözüm metodları arasında pozitif yönlü, kaçınma metodu arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca demografik değişkenler açısından bakıldığında, hem duygusal zeka düzeyleri için hem de çatışma yönetim stratejileri kullanma düzeyi için mezun olunan okul türüne göre anlamlı ilişki bulunmuştur.

Buğa (2010), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında bu iki boyut arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Gaziantep İli merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan 310 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği”, Özgan (2006) tarafından hazırlanan “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” ve demografik özellikleri belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Temel olarak, Çatışma çözme stratejilerine duygusal zeka düzeyi, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin etkilerinin ve ortak etkilerinin olup olmadığını belirlemek istemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenler bütünleştirme stratejisini daha çok kullanırken, düşük olanlar daha az kullanmaktadır. Bütünleştirme stratejisinin kullanımı cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Hükmetme stratejisinde ise, duygusal zeka düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkileri anlamlı bulunmuştur. Ayrıca duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenlerin, düşük öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullandıklarına ulaşılmıştır. Uzlaşma ve kaçınma stratejilerinin kullanımının da cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Son olarak ise,

duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenlerin, duygusal zeka düzeyi düşük öğretmenlere göre uyma stratejisini daha fazla, cinsiyete göre de erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu (2013), “Duygusal Zeka ve Çatışma Yöntemleri Arasındaki İlişki ve Bu ilişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü” adlı araştırmalarında bireylerin duygusal zeka düzeyleri ile bu bireylerin üstleriyle olan çatışmalarında çatışmayı yönetmek için kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkide lider üye etkileşiminin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü’nde genel işletme, yönetim ve organizasyon, muhasebe, denetim, finans gibi yüksek lisans programlarında eğitim gören ve aynı zamanda herhangi bir işletmede çalışan 338 öğrenciden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Schutte (1998)’nin 33 maddelik “Duygusal Zeka Ölçeği”, astların üstleriyle olan çatışmaları yönetmesinde kullanılan 35 maddelik Rahim (1983) tarafında geliştirilen “Çatışma Yönetimi Ölçeği” ve Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen “Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre baskınlık yöntemiyle duygusal zeka arasındaki ilişkinin kadın katılımcılarda daha yüksek olduğu, uzlaşma yöntemiyle duygusal zeka arasındaki ilişkinin erkek katılımcılarda daha yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek katılımcılarda duygusal zeka ile uyum sağlama ve kaçınma yöntemleri arasında ilişki çıkmamış kadın katılımcılarda ise duygusal zeka ile çatışma yöntemlerinin tümü arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal zekanın bütünleştirme yöntemi üzerinde direkt etkisi gözlenmiştir.

2.3.2. Çatışma Çözme Stratejileri İle Duygusal Zeka Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurtdışı Araştırmalar

Yu vd.(2006) tarafından yapılan çalışmada, Çin’de aynı zamanda bir işte çalışan 227 yüksek lisans öğrenci grubuna anket uygulanmıştır. Çalışmada, duygusal zeka boyutları ile çalışan öğrencilerin işverenleri ile karşılaştıkları çatışma durumlarında kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiler ortaya konmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, daha yüksek duygusal zeka skorunun

çatışma durumlarında işbirliği ve uzlaşma stratejilerinin kullanılması ve ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, duygusal zekanın empati ve kendi duygularını yönetme boyutlarının, bu çatışma stratejilerindeki değişimi büyük ölçüde açıkladığı ve de işbirliği stratejisini en iyi açıklayan duygusal zeka boyutunun da empati olduğu ortaya çıkmıştır.

Rahim ve Psenicka (2002), duygusal zeka ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yaptığı çalışmayı yedi farklı ülkede uygulamış ve özellikle ABD’de, duygusal zekanın kendi duygularının farkında olma boyutunun kendi duygularını yönetme, empati ve sosyal beceriler boyutları ile; kendi duygularını yönetme boyutunun empati ve sosyal beceriler boyutları ile; ve empati ile sosyal beceriler boyutlarının pozitif ilişkiye sahip olduğunu bununda çatışma stratejilerinden işbirliği stratejisi ile pozitif, uzlaşma stratejisi ile negatif ilişki ortaya çıkardığını göstermiştir.

Konu hakkındaki bir diğer çalışma ise Jordan ve Troth (2004) tarafından yapılmıştır. Duygusal zekanın grup içindeki çatışma yönetimi ile yakından ilişkili olduğu ileri sürülmüş ve duygusal zekası yüksek olan bireylerin düşük olanlara göre çatışmayı daha verimli çözebilecekleri bulunmuştur. Takım üyelerinin duygusal zeka boyutlarından kendi duygularını yönetebilme boyutu ile işbirlikçi davranışları arasında ilişki olduğunu ve bunun da daha yüksek takım performansı ortaya çıkardığını bulgulamışlardır. Duygusal zekaları düşük olan bireylerden oluşan gruplarda çatışmayı çözebilmek için bireylerin kaçınma ve uyum sağlama davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve demografik özellikleri ile öğretmenler arasında çıkan çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Adana İli Ceyhan İlçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 48 ilkokul ve 32 ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3 Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme Adana İli Ceyhan İlçe merkezindeki 14 ortaokul ve 22 ilkokul olmak üzere, Ceyhan ilçe merkezindeki ilkokul ve ortaokulların tamamı olarak belirlenmiştir ve bu okulların hepsine ulaşılmıştır.

Örneklemin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve okulda görev yaptığı süre dağılımları aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

Tablo.. Örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

		Kişi sayısı (n)	Yüzdesi (%)
Cinsiyet	Erkek	231	45,0
	Kadın	282	55,0
	Toplam	513	100,0

Örnekleme katılan öğretmenlerin (n=231) %45'i erkek öğretmenlerden, (n=282) %55,0 'u ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüldüğü gibi cinsiyetin dengeli dağıldığını söyleyebiliriz.

Tablo.... Örnekleme katılan öğretmenlerin medeni durumu

		Kişi sayısı (n)	Yüzdesi (%)
Medeni durumu	Evli	426	83,0
	Bekar	87	17,0
	Toplam	513	100,0

Örnekleme katılan öğretmenlerin (n=426) %83,0'ı evli öğretmenlerden, (n=87) %17,0'ı ise bekar öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüldüğü gibi evli öğretmenler örneklemin çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Örnekleme katılan öğretmenlerin yaş dağılımı

		Kişi sayısı (n)	Yüzdesi (%)
Yaş	22-26 yaş arası	46	9,0
	27-31 yaş arası	165	32,1

	32-36 yaş arası	79	15,4
	37-41 yaş arası	109	21,3
	42-46 yaş arası	62	12,1
	47-51 yaş arası	11	2,1
	52-56 yaş arası	32	6,2
	57 ve üzeri yaş	9	1,4
	TOPLAM	513	100,0

Örnekleme katılan öğretmenler en fazla (n=109) %30,8 ile 37-41 yaş aralığında bulunmaktadır.

Tablo 2. Örnekleme alınan öğretmenlere ait kıdem dağılımı

		Kişi sayısı (n)	Yüzdesi (%)
Kıdem yılı	0-5 yıl arası	114	22,2
	6-10 yıl arası	156	30,4
	11-15 yıl arası	84	16,4
	16-20 yıl arası	88	17,2
	21-25 yıl arası	33	6,4
	26-30 yıl arası	17	3,3
	31 yıl ve üzeri	21	4,1
	TOPLAM	513	100,0

Örnekleme katılan öğretmenler en fazla (n=156) %30,4 ile 6-10 yıl meslek kıdemine sahiptirler. Örneklemin %52,6'sını yani yaklaşık olarak yarısını 0-10 yıl aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3. Örnekleme alınan öğretmenlere ait bu okuldaki kıdem dağılımı

		Kişi sayısı (n)	Yüzdesi (%)
Bu Okuldaki Kıdem yılı	0-4 yıl arası	367	71,5
	5-9 yıl arası	89	17,4
	10-14 yıl arası	36	7,0
	15-19 yıl arası	17	3,3
	20-24 yıl arası	4	0,8
	TOPLAM	513	100,0

Örnekleme katılan öğretmenlerden 4 yıl ve altında aynı okulda bulunanlar örneklemin (n=367) %71,5'ini oluşturmaktadır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, duygusal zeka düzeylerini belirlemek için “Duygusal Zeka Ölçeği” ve öğretmenlerin yine öğretmenlerle yaşadıkları çatışma durumlarında kullandıkları stratejilerini belirlemek amacıyla da “Çatışma Çözme Stratejisi Anketi-ROCI-II” kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branşlarını belirlemeye yöneliktir.

3.4.2. Duygusal Zeka Ölçeği

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla Chi-Sum Wong ve Kenneth Law tarafından geliştirilen “Wong & Law Emotional Scale (WLEIS)” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Mehmet Karakuş (2013) tarafından yapılmıştır.

Duygusal zeka ölçeği “Beşli Likert Tipi” bir ölçektir. Ölçek “Hiçbir Zaman” seçeneğine 1, “Ara Sıra” seçeneğine 2, “Bazen” seçeneğine 3, “Çoğu Zaman” seçeneğine 4 ve “Her zaman” seçeneğine 5 puan verilerek puanlanmaktadır.

Ölçek 4 alt boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. 1, 2, 3, 4 numaralı maddeler kendi duygularını anlama alt boyutuyla; 5, 6, 7, 8 numaralı maddeler başkasının duygularını anlama; 9, 10, 11, 12 numaralı maddeler duygu kullanımı ve 13, 14, 15, 16 numaralı maddeler ise duygu düzenleme alt boyutunu ölçmektedir.

3.4.3. Çatışma Çözme Stratejisi Ölçeği

Öğretmenlerin yine öğretmenlerle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stratejilerini belirlemek amacıyla Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Çatışma Çözme Stratejisi Anketi-ROCI-II” kullanılmıştır.

Çatışma çözme stratejisi anketi “Beşli Likert Tipi”nde bir ölçme aracıdır. Ölçek “Tümüyle Katılıyorum” seçeneğine 5, “Katılıyorum” seçeneğine 4, “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine 3, “Katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilerek puanlanmıştır.

Ölçek 28 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. 1, 4, 5, 12, 22, 23, 28 numaralı maddeler bütünleştirme stratejisini; 7, 14, 15, 20 numaralı maddeler uzlaşma stratejisini; 2, 10, 11, 13, 19, 24 numaralı maddeler ödün verme stratejisini;

3, 6, 16, 17, 26, 27 numaralı maddeler kaçınma stratejisini ve 8, 9, 18, 21, 25 numaralı maddeler ise hükmetme stratejisini ölçmektedir.

3.5. Verilerin Toplanması

Anketlerin okullarda uygulanmasından önce öğretmenlerin herhangi bir endişeye kapılmadan rahat bir şekilde anketleri doldurmaları için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden anket uygulama izin onayı alınmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce öğretmenler, anketlerin yanıtlanması hakkında bilgilendirip daha güvenilir sonuçlar elde edilmesi sağlanmıştır. Anketler 2013-2014 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Ceyhan ilçe merkezindeki tüm ilkokul ve ortaokullarda yani 14 ortaokul ve 22 ilkokulda araştırmacı tarafından bizzat bütün okullara tek tek gidilip uygulanmıştır ve dolduruldukları anda geri toplanmıştır. Bu nedenle, anketler bizzat uygulanıp hemen ardından toplandığı için geri dönüş sıkıntısı yaşanmamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Kişisel bilgi formuyla elde edilen demografik özelliklere ilişkin bilgiler için yüzde (%) ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve demografik özellikleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlere duygusal zeka düzeyi ve demografik özellikler bağımsız değişken olarak, çatışma çözme stratejileri ise bağımlı değişken olarak analizlerde kullanılmıştır. Bu analizler adımsal (stepwise) regresyonla yapılmıştır. Araştırmanın tüm istatistiksel çözümlenmeleri $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi esas alınarak yapılmıştır ve analizlerde ulaşılan sonuçlar bulgular bölümünde açıklanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Ölçme Araçlarının Geçerliliği ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasında ilişki olup olmadığının ortaya konulması için araştırma yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sonucunda ulaşılan bulgular sıralanacaktır.

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2014:179).

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2014:133).

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi incelenebilir. KMO'nun.60'tan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2014:136).

Tablo 4.1: *ROCI-II ölçme aracının KMO ve Bartlett test sonuçları*

	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Değeri	,776
	Ki kare	3463,292
Bartlett Küresellik Testi	Sd	190
	P	,000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,776 olduğundan faktör analizi için uygundur. Hesaplanan Ki kare istatistiği anlamlı ($p=0,000$) çıkmıştır.

Tablo 4.2: *ROCI-II ölçme aracının toplam ortak varyansı (Communalities)*

	Başlangıç	Çıkartma		Başlangıç	Çıkartma
C3	1,000	,453	C16	1,000	,544
C4	1,000	,585	C17	1,000	,580
C7	1,000	,602	C18	1,000	,657
C8	1,000	,743	C19	1,000	,449
C9	1,000	,689	C22	1,000	,634
C11	1,000	,429	C23	1,000	,617
C12	1,000	,669	C25	1,000	,747
C13	1,000	,576	C26	1,000	,579
C14	1,000	,713	C27	1,000	,640
C15	1,000	,626	C28	1,000	,516

Ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olması hedeflemiştir. Bu nedenle ROCI-II ölçme aracının maddelerinden binişik ve yük değeri .45'ten küçük olan C1., C2., C5., C6., C10., C20., C21. ve C24. maddeleri ankette çıkarılmıştır. Tablo 4.2'den de görüldüğü gibi diğer maddelerin tamamının faktör ortak varyansları kabul edilebilirdir.

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi beş faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Rotasyon açıklama değerlerine göre 1. Faktör varyansın %14,789'unu, 2. Faktör varyansın %13,257'sini, 3. Faktör varyansın %12,922'sini, 4. Faktör varyansın %11,110'unu ve 5. Faktör varyansın %8,158'ini açıklamaktadır. Bu beş faktör ölçme aracındaki toplam varyansın %60,236'sını açıklamaktadır.

Tablo 4.3: ROCI-II ölçme aracının açıklanan toplam varyansı (Total Variance Explained)

Component	Başlangıç değerleri			Toplam açıklama değerleri			Rotasyon açıklama değerleri		
	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
1	4,246	21,232	21,232	4,246	21,232	21,232	2,958	14,789	14,789
2	2,989	14,946	36,178	2,989	14,946	36,178	2,651	13,257	28,046
3	2,244	11,221	47,399	2,244	11,221	47,399	2,584	12,922	40,968
4	1,290	6,452	53,852	1,290	6,452	53,852	2,222	11,110	52,078
5	1,277	6,384	60,235	1,277	6,384	60,235	1,632	8,158	60,235
6	,928	4,638	64,874						
7	,899	4,496	69,369						
8	,733	3,664	73,034						
9	,696	3,478	76,512						
10	,620	3,099	79,610						
11	,592	2,961	82,571						
12	,554	2,770	85,342						
13	,535	2,674	88,015						
14	,428	2,139	90,154						
15	,414	2,069	92,223						
16	,393	1,966	94,190						
17	,331	1,654	95,844						
18	,309	1,546	97,390						
19	,285	1,425	98,815						
20	,237	1,185	100,000						

Tablo 4.4: ROCI-II ölçeğinin maddelerine ait döndürülmüş faktör yük değerleri (Rotated Component Matrix)

	Faktör Yük Değerleri				
	1	2	3	4	5
C25	,860				
C8	,858				
C9	,824				
C18	,806				
C22		,763			
C23		,727			
C12		,717			
C28		,676			
C26			,704		
C27			,680		
C17			,678		
C16			,674		
C3			,619		
C14				,776	
C15				,767	
C7				,733	
C4				,451	
C13					,747
C11					,573
C19					,532

Rotasyon açıklama değerlerine göre C8., C9., C18. ve C25. maddeleri olmak üzere 4 maddeden oluşan 1. faktör “hükmetme” stratejisi ile ilgilidir.

Rotasyon açıklama değerlerine göre C3., C16., C17., C26., C27. maddeleri olmak üzere 5 maddeden oluşan 2. faktör “kaçınma” stratejisi ile ilgilidir.

Rotasyon açıklama değerlerine göre C12., C22., C23., C28 maddeleri olmak üzere 4 maddeden oluşan 3. faktör “bütünleştirme” stratejisi ile ilgilidir.

Rotasyon açıklama değerlerine göre C4., C7., C14., C15 maddeleri olmak üzere 4 maddeden oluşan 4. faktör “uzlaşma” stratejisi ile ilgilidir.

Rotasyon açıklama değerlerine göre C11., C13., C19. maddeleri olmak üzere maddeden oluşan 5. faktör “ödün verme” stratejisiyle ilgilidir.

Tablo 4.5: Duygusal Zeka ölçme aracının KMO ve Bartlett test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Uygunluk Değeri		,794
	Ki kare	3328,642
Bartlett Küresellik Testi	Sd	120
	P	,000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,794 olduğundan faktör analizi için uygundur. Hesaplanan Ki kare istatistiği anlamlı ($p=0,000$) çıkmıştır.

Tablo 4.6: Duygusal Zeka ölçme aracının toplam ortak varyansı (Communalities)

	Başlangıç	Çıkartma		Başlangıç	Çıkartma
DZ1	1,000	,543	DZ9	1,000	,554
DZ2	1,000	,736	DZ10	1,000	,595
DZ3	1,000	,755	DZ11	1,000	,228
DZ4	1,000	,540	DZ12	1,000	,693
DZ5	1,000	,495	DZ13	1,000	,737
DZ6	1,000	,656	DZ14	1,000	,759
DZ7	1,000	,348	DZ15	1,000	,797
DZ8	1,000	,700	DZ16	1,000	,804

Ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olması hedeflenmiştir ve sadece 11. madde çıkartılmıştır. Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi kalan maddelerin toplam ortak varyansları kabul edilebilirdir.

Tablo 4.7: Duygusal Zeka ölçme aracının açıklanan toplam varyansı (Total Variance Explained)

Component	Başlangıç değerleri			Toplam açıklama değerleri			Rotasyon açıklama değerleri		
	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
1	4,716	29,477	29,477	4,716	29,477	29,477	3,257	20,359	20,359
2	2,339	14,616	44,093	2,339	14,616	44,093	2,588	16,177	36,536
3	1,629	10,183	54,276	1,629	10,183	54,276	2,129	13,306	49,842
4	1,255	7,844	62,120	1,255	7,844	62,120	1,965	12,279	62,120
5	1,002	6,265	68,386						
6	,844	5,272	73,658						
7	,705	4,404	78,062						
8	,641	4,006	82,068						
9	,593	3,704	85,771						
10	,484	3,027	88,799						
11	,416	2,599	91,398						
12	,367	2,295	93,692						
13	,311	1,945	95,637						
14	,299	1,866	97,503						
15	,218	1,365	98,868						
16	,181	1,132	100,000						

Tablo 4.7.'den de anlaşılacağı gibi dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır ve rotasyona uğramıştır. Bu bir faktör, ölçme aracındaki toplam varyansının %62,121'ini açıklamaktadır.

Tablo 4.8: Duygusal Zeka ölçme aracının maddelerine ait döndürülmüş faktör yük değerleri (Rotated Component Matrix)

	Faktör Yük Değerleri			
	1	2	3	4
DZ15	,883			
DZ16	,872			
DZ14	,841			
DZ13	,832			
DZ2		,841		
DZ3		,834		
DZ1		,709		
DZ4		,687		
DZ8			,822	
DZ6			,777	
DZ5			,679	
DZ7			,474	
DZ12				,726
DZ10				,721
DZ9				,671
DZ11				,463

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi maddelerin yük değerleri .883 ile .463 arasında değişmektedir.

4.2. Ölçme Araçlarını Güvenirliği ile İlgili Bulgular

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2014:181-182).

Tablo 4.9: *ROCI-II ölçme aracının güvenilirlik katsayıları*

ROCI-II ölçme aracı	Cronbach Alpha
Faktör 1 (Hükmetme) (8., 9., 18., 25. maddeler)	.864
Faktör 2 (Bütünleştirme) (12., 22., 23., 28. maddeler)	.764
Faktör 3 (Kaçınma) (3., 16., 17., 26., 27. maddeler)	.743
Faktör 4 (Uzlaşma) (4., 7., 14., 15. maddeler)	.715
Faktör 5 (Ödün verme) (11., 13., 19. maddeler)	.660
Genel Toplam	.794

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi faktör analizi sonucunda ortaya çıkan beş faktörün ayrı ayrı olarak güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Güvenirlik katsayılarına bakıldığında bütün faktörlerin güvenilirliklerinin yeterli olduğu en yüksek güvenirlığın hükmetmeye en düşüğün ise ödün vermeye ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10: *Duygusal zeka ölçme aracının güvenilirlik katsayıları*

ROCI-II ölçme aracı	Cronbach Alpha
Faktör 1 (Duygu Düzenleme) (13., 14., 15., 16. maddeler)	.902
Faktör 2 (Kendi Duyguları) (1., 2., 3., 4. maddeler)	.801
Faktör 3 (Başkalarının Duyguları) (5., 6., 7., 8. maddeler)	.694
Faktör 4 (Duygu Kullanımı) (9., 10., 11., 12. maddeler)	.664
Genel Toplam	.672

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi duygusal zeka ölçeğinin güvenirlik katsayısı bulunmuştur. Ölçekteki tüm faktörlerin güvenilir seviyede olduğu görülmektedir.

Aşağıda araştırmadaki verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Bütünleştirme Stratejisi İlişkisine Yönelik Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin duygusal zeka genel düzeyi ile bütünleştirme stratejisi ve duygusal zeka alt boyutları ile bütünleştirme stratejisine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilecektir.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon sonucunda: 1. adımda demografik değişkenlerin bütünleştirme stratejisini anlamlı şekilde yordadıkları ($R^2_{\text{model}}=.020$, $p<.05$). Ancak 1. Adımdaki β değerlerine bakıldığında bu demografik değişkenlerden hiçbirisinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

2.adımda demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra duygusal zekanın alt boyutlarının bütünleştirme stratejisini anlamlı şekilde yordadıkları ($R^2_{\text{değişim}}=.127$, $p<.001$) görülmüştür. Duygusal zekanın kendi duygularını anlama ($\beta=.288$), başkasının duygularını anlama ($\beta=.112$) ve duygu kullanımı ($\beta=.101$) boyutları bütünleştirme stratejisi pozitif yönde yordarken, duygu düzenleme boyutu ($\beta= -.118$) ise bütünleştirme stratejisini negatif yönde yordamaktadır. Öğretmenler kendi duygularını anlama, başkasının duygularını anlama ve duygu kullanımı becerileri arttıkça bütünleştirme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar. Dolayısıyla denebilir ki, kendi duygularını doğru algılayıp doğru dile getiren ve ortaya koyan aynı zamanda başkalarının duygularını da algılayabilen bireyler karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına ve kendine önem vererek her iki tarafı da memnun edecek çözüme ulaşacaklardır. Öğretmenler duygu düzenleme becerileri arttıkça ise bütünleştirme stratejisini daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 4.11: Duygusal zekanın alt boyutlarının bütünleştirme stratejisi üzerindeki etkisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 1		Yordanan Değişken; Bütünleştirme stratejisi								
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	4,190	,137	-	30,475	,000	-	-	.020*	.020*
	Cinsiyet	,075	,056	,061	1,355	,176	,064	,060		
	Medeni Durum	-,141	,077	-,087	-1,833	,067	-,099	-,081		
	Kurumdaki Kıdem	,014	,008	,095	1,830	,068	,098	,081		
	Yaş	-,003	,004	-,038	-,693	,488	,057	-,031		
2 (stepwise Metodu)	(Sabit)	2,463	,260	-	9,462	,000	-	-	.127***	.147***
	Cinsiyet	,145	,053	,119	2,753	,006	,064	,122		
	Medeni Durum	-,143	,073	-,088	-1,960	,051	-,099	-,087		
	Kurumdaki Kıdem	,018	,007	,116	2,388	,017	,098	,106		
	Yaş	-,007	,004	-,099	-1,844	,066	,057	-,082		
	KD	,328	,051	,288	6,437	,000	,303	,276		
	BD	,126	,051	,112	2,481	,013	,184	,110		
	DD	-,083	,032	-,118	-2,634	,009	-,006	-,117		
	DK	,046	,020	,101	2,247	,025	,163	,100		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4.11’de kurumdaki kıdem ve cinsiyet değişkenleri 1. Adımda bütünleştirme stratejisini anlamlı şekilde yordamazken, 2. Adımda pozitif şekilde yordadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleri arttıkça bütünleştirme stratejisini daha çok kullandıkları görülmektedir($\beta=.116$). Aynı okulda daha çok yıllık öğretmenlerin kendi ihtiyacını ve karşı tarafın ihtiyacını doyumaya daha duyarlı ve daha çok önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca erkeklerin bütünleştirme stratejisini daha çok kullandıkları görülmektedir. ($\beta=.119$). Bu durumda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çatışma durumunda her iki tarafında memnuniyeti açısından daha çok işbirliği ve problem çözmeye gittiğine ulaşılabılır.

Tablo 4.12: Duygusal zeka genel düzeyi ile bütünleştirme stratejisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 2		Yordanan Değişken; Bütünleştirme stratejisi								
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	4,190	,137	-	30,475	,000	-	-	.020*	.020*
	Cinsiyet	,075	,056	,061	1,355	,176	,064	,060		
	Medeni Durum	-,141	,077	-,087	-1,833	,067	-,099	-,081		
	Kurumdaki Kıdem	,014	,008	,095	1,830	,068	,098	,081		
	Yaş	-,003	,004	-,038	-,693	,488	,057	-,031		
2 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,345	,211	-	15,865	,000	-	-	.049***	.069***
	Cinsiyet	,109	,055	,089	2,002	,046	,064	,089		
	Medeni Durum	-,171	,075	-,105	-2,279	,023	-,099	-,101		
	Kurumdaki Kıdem	,017	,008	,111	2,190	,029	,098	,097		
	Yaş	-,007	,004	-,097	-1,759	,079	,057	-,078		
	Duygusal Zeka	,244	,047	,228	5,193	,000	,209	,225		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon sonucunda: 1. adımda demografik değişkenlerin bütünleştirme stratejisini anlamlı şekilde yordadıkları ($R^2_{\text{model}}=.020$, $p<.05$) görülmektedir. Ancak 1. Adımdaki β değerlerine bakıldığında bu demografik değişkenlerden hiçbirisinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

2.adımda demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra duygusal zeka genel düzeyinin bütünleştirme stratejisini anlamlı yordadığı ($R^2_{\text{değişim}}=.049$, $p<.001$) görülmektedir. Duygusal zeka genel düzeyinin bütünleştirme stratejisine pozitif yönde yordadığı görülmektedir ($\beta=.228$). Öğretmenlerin duygusal zeka seviyeleri arttıkça buna bağlı olarak çatışma durumlarında duygularını ve isteklerini daha kolay ve daha doğru dile getirecekleri ve bu sayede karşı tarafa daha kolay ulaşım her iki tarafında istediği şekilde çatışmayı çözeceklerine ulaşılabilir.

Medeni durum ve kurumdaki kıdem değişkenleri 1. adımda bütünleştirme stratejisini anlamlı şekilde yordamazken, 2. adımda medeni durum negatif yönde, kurumdaki kıdem ise pozitif yönde yordadıkları görülmektedir. Yani bekar öğretmenler bütünleştirme stratejisini daha az kullanırken evli öğretmenler çatışma durumunda en çok tercih edilen strateji olan bütünleştirmeyi daha çok kullanmaktadırlar.

4.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Uzlaşma Stratejisi İlişkisine Yönelik Bulgular

Tablo 4.13: Duygusal zeka alt boyutlarının uzlaşma stratejisi üzerindeki etkisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 3		Yordanan Değişken; Uzlaşma stratejisi								
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	4,074	,123	----	33,164	,000	----	----	.005	.005
	Cinsiyet	,071	,050	,065	1,430	,153	,066	,063		
	Medeni Durum	,028	,069	,019	,404	,687	,008	,018		
	Kurumdaki Kıdem	,002	,007	,015	,291	,771	,018	,013		
	Yaş	,000	,004	,006	,113	,910	,023	,005		
2 (Stepwise Metodu)	(Sabit)	2,821	,217	-----	12,991	,000	----	----	.094***	.099***
	Cinsiyet	,121	,048	,111	2,517	,012	,066	,111		
	Medeni Durum	-,006	,066	-,004	-,094	,925	,008	-,004		
	Kurumdaki Kıdem	,004	,007	,029	,576	,565	,018	,026		
	Yaş	-,004	,004	-,062	-1,136	,256	,023	-,050		
	KD	,228	,045	,226	5,023	,000	,259	,218		
	DK	,042	,018	,104	2,303	,022	,176	,102		
	DD	,059	,029	,093	2,055	,040	,170	,091		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Bu kısımda öğretmenlerin duygusal zeka genel düzeyleri ile uzlaşma stratejisi ve duygusal zeka alt boyutları ile uzlaşma stratejisi ilişkine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilecektir.

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon sonucunda: 1. adımda demografik değişkenlerin uzlaşma stratejisini anlamlı şekilde yordamamaktadır.

2. adımda demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra duygusal zekanın alt boyutlarının uzlaşma stratejisini anlamlı şekilde yordadıkları ($R^2_{\text{değişim}}=.094$, $p<.001$) görülmektedir. Duygusal zekanın kendi duygularını anlama ($\beta=.226$) ve duygu kullanımı ($\beta=.104$) boyutları uzlaşma stratejisini pozitif yönde yordamaktadır. Kendi duygularını daha doğru anlayıp ve duygularını doğru ifade edip kullanabilen öğretmenler uzlaşma stratejisini daha çok kullanmaktadırlar.

Tablo 4.13’te cinsiyet değişkeni 1. adımda uzlaşma stratejisini anlamlı şekilde yordamazken, 2. adımda cinsiyet değişkeni uzlaşma stratejisini pozitif yönde yordamaktadır. Buna bağlı olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çatışma durumlarında hem kendinin bazı istek ve ihtiyaçlarından hem de karşı tarafın bazı isteklerinden vazgeçmesiyle uzlaşma stratejisini daha çok kullandıklarına yani erkek öğretmenlerin daha uzlaşmacı olduklarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.14.’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon sonucunda: 1. adımda demografik değişkenlerin uzlaşma stratejisini anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Tablo 4.14’te 2. adımda demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra duygusal zeka genel düzeyinin uzlaşma stratejisini anlamlı şekilde yordadığı ($R^2_{\text{değişim}}=.076$, $p<.001$) görülmektedir. Duygusal zeka genel düzeyi uzlaşma stratejisini pozitif yönde yordamaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri arttıkça çatışma anında hem kendi isteklerine daha çok önem verdiği hem de karşı tarafın isteklerine daha çok değer verdiği aynı zamanda her iki tarafında bazı tavizler verdiği çatışma anında bir çeşit mutabakata varma yöntemi olan uzlaşmayı daha çok kullandıklarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.14: Duygusal zeka genel düzeyi ile uzlaşma stratejisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 4		Yordanan Değişken; Uzlaşma stratejisi								
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	4,074	,123	-----	33,164	,000	-----	-----	.005	.005
	Cinsiyet	,071	,050	,065	1,430	,153	,066	,063		
	Medeni Durum	,028	,069	,019	,404	,687	,008	,018		
	Kurumdaki Kıdem	,002	,007	,015	,291	,771	,018	,013		
	Yaş	,000	,004	,006	,113	,910	,023	,005		
2 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,147	,186	-----	16,937	,000	-----	-----	.076***	.081***
	Cinsiyet	,108	,048	,100	2,250	,025	,066	,099		
	Medeni Durum	-,006	,066	-,004	-,087	,931	,008	-,004		
	Kurumdaki Kıdem	,005	,007	,035	,696	,487	,018	,031		
	Yaş	-,004	,004	-,066	-1,209	,227	,023	-,054		
	Duygusal Zeka	,268	,041	,282	6,461	,000	,266	,276		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Cinsiyet değişkeni 1. adımda uzlaşma stratejisini anlamlı şekilde yordamazken, 2. adımda cinsiyet değişkeni uzlaşma stratejisini pozitif yönde yordamaktadır. Yani erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha çok kullanmaktadırlar.

4.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Ödün Verme Stratejisi İlişkisine Yönelik Bulgular

Bu kısımda da öğretmenlerin duygusal zeka genel düzeyleri ile ödün verme stratejisi ve duygusal zeka alt boyutları ile ödün verme stratejisi ilişkilerine ait bulgu ve yorumlara yer verilecektir.

Tablo 4.15: Duygusal zeka alt boyutlarının ödün verme stratejisi üzerindeki etkisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 5		Yordanan Değişken; Ödün Verme stratejisi								
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,187	,157	-----	20,363	,000	-----	-----	.025*	.025*
	Cinsiyet	,081	,063	,058	1,282	,200	,040	,057		
	Medeni Durum	-,243	,087	-,131	-2,779	,006	-,106	-,122		
	Kurumdaki Kıdem	,016	,009	,094	1,815	,070	,054	,080		
	Yaş	-,012	,005	-,140	-2,535	,012	-,030	-,112		
2 (Stepwise Metodu)	(Sabit)	2,432	,309	-----	7,859	,000	-----	-----	.043***	.068***
	Cinsiyet	,084	,063	,060	1,340	,181	,040	,060		
	Medeni Durum	-,268	,086	-,145	-3,122	,002	-,106	-,138		
	Kurumdaki Kıdem	,016	,009	,093	1,822	,069	,054	,081		
	Yaş	-,014	,005	-,161	-2,895	,004	-,030	-,128		
	DK	-,094	,024	-,181	-3,934	,000	-,132	-,172		
	BD	,146	,060	,114	2,425	,016	,070	,107		
	KD	,143	,060	,110	2,370	,018	,078	,105		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4.15.'de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon sonucunda: 1. adımda demografik değişkenlerin ödün verme stratejisini anlamlı şekilde yordadıkları ($R^2_{\text{model}}=.025$, $p<.05$) görülmüştür. Demografik değişkenlerden öğretmenlerin medeni durumu ($\beta= -.131$) ve yaşları ($\beta= -.140$) ödün verme stratejisini negatif yönde yordamaktadır. Buna bağlı olarak bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre ödün verme stratejisini daha az kullandıkları yani çatışmalarda evlilere göre kendilerinden daha az taviz verdikleri ve kendi ihtiyaçlarına ve isteklerine daha çok önem verdiklerine ulaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler yaşları arttıkça çatışmalarda ödün verme yani uymayı daha az kullanmaktadırlar.

2. adımda demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra duygusal zeka alt boyutlarının ödün verme stratejisini anlamlı şekilde yordadıkları ($R^2_{\text{değişim}}=.043$, $p<.001$) görülmüştür. Duygusal zekanın alt boyutlarından başkasının duygularını anlama ($\beta= .114$) ve kendi duygularını anlama ($\beta= .110$) ödün verme

stratejisini pozitif yönde ve düşük etkiyle, duygu kullanımı boyutu ise ($\beta = -.181$) negatif yönde ve düşük etkiyle yordamaktadır. Kendi duygularını ve başkalarının duygularının daha iyi anlayan öğretmenler buna bağlı olarak kendi isteklerinden bazı durumlarda daha çok vazgeçebilip ödün vermektedirler. Öğretmenlerin duygu kullanımı becerileri arttıkça çatışma çözmede ödün verme stratejisini daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 4.16: Duygusal zeka genel düzeyi ile ödün verme stratejisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 6		Yordanan Değişken; Ödün Verme stratejisi									
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model	
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,187	,157	-----	20,363	,000	-----	-----	.025*	.025*	
	Cinsiyet	,081	,063	,058	1,282	,200	,040	,057			
	Medeni Durum	-.243	,087	-.131	-2,779	,006	-.106	-.122			
	Kurumdaki Kıdem	,016	,009	,094	1,815	,070	,054	,080			
	Yaş	-.012	,005	-.140	-2,535	,012	-.030	-.112			
2 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,425	,246	-----	13,925	,000	-----	-----	.003*	.028*	
	Cinsiyet	,072	,064	,051	1,124	,262	,040	,050			
	Medeni Durum	-.234	,088	-.126	-2,674	,008	-.106	-.118			
	Kurumdaki Kıdem	,016	,009	,090	1,737	,083	,054	,077			
	Yaş	-.011	,005	-.126	-2,226	,026	-.030	-.098			
	Duygusal Zeka	-.069	,055	-.056	-1,253	,211	-.079	-.056			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4.16’de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon sonucunda: 1. adımda demografik değişkenlerin ödün verme stratejisini anlamlı şekilde yordadıkları ($R^2_{\text{model}}=.025$, $p<.05$) görülmüştür. Demografik değişkenlerden öğretmenlerin medeni durumu ($\beta = -.131$) ve yaşları ($\beta = -.140$) ödün verme stratejisini negatif yönde yordamaktadır. Bekar öğretmenler evlilere göre ve yaşı

ilerlemiş öğretmenler daha genç olanlara göre ödün verme yani uyma stratejisini karşılaştıkları çatışmaları çözmeye daha az kullanmaktadırlar.

2. adımda demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra duygusal zeka denel düzeyinin ödün verme stratejisini anlamlı şekilde yordamamaktadır. Yani duygusal zeka ortalaması ödün verme stratejisinin kullanımıyla ilişkili değildir.

4.6. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Kaçınma Stratejisi İlişkisine Yönelik Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin duygusal zeka genel düzeyleri ile kaçınma stratejisi ve duygusal zeka alt boyutları ile kaçınma stratejisi ilişkisine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilecektir.

Tablo 4.17: Duygusal zekanın alt boyutlarının kaçınma stratejisi üzerindeki etkisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 7		Yordanan Değişken; Kaçınma stratejisi								
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,395	,181		18,716	,000			.027**	.027**
	Cinsiyet	,003	,073	,002	,042	,966	,018	,002		
	Medeni Durum	-,309	,101	- ,144	-3,056	,002	- ,158	-,134		
	Kurumdaki Kıdem	,008	,010	,039	,748	,455	,080	,033		
	Yaş	,001	,005	,015	,270	,787	,088	,012		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Yapılan stepwise analizi sonucunda 2.adım gerçekleşmemiş ve anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır. Tablo 4.17'deki 1. adıma göre kaçınma stratejisi ile öğretmenlerin medeni durumu arasında negatif ilişki bulunmuştur. Buna bağlı olarak bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre kaçınmayı daha az kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.18: Duygusal zeka genel düzeyi ile kaçınma stratejisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 8		Yordanan Değişken; Kaçınma stratejisi								
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,395	,181	-----	18,716	,000	-----	-----	.027**	.027**
	Cinsiyet	,003	,073	,002	,042	,966	,018	,002		
	Medeni Durum	-,309	,101	-,144	-3,056	,002	-,158	-,134		
	Kurumdaki Kıdem	,008	,010	,039	,748	,455	,080	,033		
	Yaş	,001	,005	,015	,270	,787	,088	,012		
2 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,445	,285	-----	12,068	,000	-----	-----	.000*	.027*
	Cinsiyet	,001	,074	,001	,015	,988	,018	,001		
	Medeni Durum	-,308	,102	-,143	-3,026	,003	-,158	-,133		
	Kurumdaki Kıdem	,008	,010	,038	,732	,464	,080	,032		
	Yaş	,002	,006	,018	,311	,756	,088	,014		
	Duygusal Zeka	-,014	,064	-,010	-,227	,820	-,008	-,010		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon sonucunda: 1. adımda demografik değişkenlerin kaçınma stratejisini anlamlı şekilde yordadıkları ($R^2_{\text{model}}=.027$, $p<.01$) görülmüştür. Demografik değişkenlerden öğretmenlerden medeni durumu ($\beta= -.144$) kaçınma stratejisini negatif yönde yordamaktadır. Bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre çatışma durumlarında kaçınma stratejisini daha az kullanmaktadırlar.

2. adımda demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra duygusal zeka genel düzeyinin kaçınma stratejisini anlamlı şekilde yordamamaktadır. Yani öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri çatışma çözmede kaçınma stratejisinin kullanımını etkilememektedir.

4.7. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Hükmetme Stratejisi İlişisine Yönelik Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin duygusal zeka genel düzeyleri ile hükmetme stratejisi ve duygusal zeka alt boyutları ile hükmetme stratejisi ilişkisine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilecektir.

Tablo 4.19: Duygusal zeka alt boyutlarının hükmetme stratejisi üzerindeki etkisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 9		Yordanan Değişken; Hükmetme stratejisi								
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,110	,227	---	13,672	,000	----	----	.018	.018
	Cinsiyet	,013	,092	,007	,145	,884	,002	,006		
	Medeni Durum	-,098	,127	-,037	-,775	,438	-,048	-,034		
	Kurumdaki Kıdem	,037	,013	,149	2,866	,004	,123	,126		
	Yaş	-,008	,007	-,066	-1,188	,235	,027	-,053		
2 (Stepwise Metodu)	(Sabit)	3,677	,265	-----	13,897	,000	----	-----	.031***	.049***
	Cinsiyet	,006	,091	,003	,069	,945	,002	,003		
	Medeni Durum	-,024	,126	-,009	-,188	,851	-,048	-,008		
	Kurumdaki Kıdem	,037	,013	,147	2,871	,004	,123	,126		
	Yaş	-,003	,007	-,028	-,498	,618	,027	-,022		
	DD	-,209	,052	-,178	-4,030	,000	-,174	-,176		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon sonucunda 1. adımda demografik değişkenlerin hükmetme stratejisini anlamlı şekilde yordamamaktadır.

2. adımda demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra duygusal zeka alt boyutlarının hükmetme stratejisini anlamlı şekilde yordadıkları (R²değişim=.031, p<.001) görülmüştür. Duygusal zekanın alt boyutlarından duygu düzenleme (β = -.178) hükmetme stratejisini negatif yönde ve düşük etkiyle

yordamaktadır. Duygularını daha iyi düzenleyebilen öğretmenler karşı tarafın isteğine daha çok önem verip hükmetme stratejisini daha az kullanmaktadırlar.

Kurumdaki kıdem değişkeni 1. adımda uzlaşma stratejisini anlamlı şekilde yordamazken, 2. adımda kurumdaki kıdem ($\beta = .147$) değişkeni hükmetme stratejisini pozitif yönde yordamaktadır. Kurumdaki kıdemi, yani aynı okuldaki çalışma yılı daha yüksek olan öğretmenler kendilerine göre aynı okulda çalışma süresi daha az olan öğretmenlere göre çatışma çözmede daha çok hükmetme stratejisini kullanmaktadırlar. Yani çatışmaları çözerken okuldaki kıdemi kendilerine göre daha düşük öğretmenlere göre çatışma anlarında daha çok kendi ihtiyaç ve isteklerini tamamen doyumak isterken karşı tarafın isteklerini göz ardı etmektedirler.

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi, hiyerarşik çoklu regresyon sonucunda: 1. adımda demografik değişkenlerin hükmetme stratejisini anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Tablo 4.20.'de 2. adımda demografik değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra duygusal zeka genel düzeyinin hükmetme stratejisini anlamlı şekilde yordamamaktadır. Öğretmenlerin çatışmaları çözümlerinde hükmetme stratejisini kullanmalarını duygusal zeka düzeyleri etki etmemektedir.

Tablo 4.20.'de kurumdaki kıdem değişkeni 1. adımda hükmetme stratejisini anlamlı şekilde yordamazken, 2. adımda kurumdaki kıdem ($\beta = .142$) değişkeni hükmetme stratejisini pozitif yönde yordamaktadır. Öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süreleri arttıkça hükmetme stratejisinin de çatışma çözümünde kullanımının arttığı görülmektedir.

Tablo 4.20: Duygusal zeka genel düzeyi ile hükmetme stratejisine ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model 10		Yordanan Değişken; Hükmetme stratejisi								
Adımlar	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R ² değişim	R ² model
1 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,110	,227	-----	13,672	,000	-----	-----	.018	.018
	Cinsiyet	,013	,092	,007	,145	,884	,002	,006		
	Medeni Durum	-,098	,127	-,037	-,775	,438	-,048	-,034		
	Kurumdaki Kıdem	,037	,013	,149	2,866	,004	,123	,126		
	Yaş	-,008	,007	-,066	-1,188	,235	,027	-,053		
2 (Enter Metodu)	(Sabit)	3,674	,357	-----	10,305	,000	-----	-----	.008*	.026*
	Cinsiyet	-,009	,092	-,005	-,101	,920	,002	-,004		
	Medeni Durum	-,078	,127	-,029	-,615	,539	-,048	-,027		
	Kurumdaki Kıdem	,036	,013	,142	2,745	,006	,123	,121		
	Yaş	-,005	,007	-,042	-,747	,455	,027	-,033		
	Duygusal Zeka	-,163	,080	-,092	-2,050	,041	-,094	-,091		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara maddeler halinde ve her bulgunun altında o bulguyla ilgili tartışma yer verilecektir.

5.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Bütünleştirme Stratejisi İlişkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

- Duygusal zekanın kendi duygularını anlama, başkasının duygularını anlama ve duygu kullanımı boyutları bütünleştirme stratejisini pozitif yönde yordarken, duygu düzenleme boyutu bütünleştirme stratejisi negatif yönde yordamaktadır.

Aslan (2008)'in “Duygusal Zeka Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte'nin Duygusal Zeka Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” adlı çalışmasında duygusal zekanın hem kendi duygularının farkında olma boyutu ile hem de duyguların olumlu kullanımı ile bütünleştirme stratejisini pozitif yönde ve yüksek ilişkili bulması bu araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Aslan (2008) araştırmasında bu araştırma bulgusundan farklı olarak başkalarının duygularının farkında olma boyutu ile bütünleştirme stratejisini ilişkili bulmamıştır.

Duygusal zekası yüksek bireyler kendilerini daha iyi tanırlar ve bu sayede kendi duygularını daha iyi anlayabilirler aynı zamanda duygusal zekası yüksek bireylerin özelliği olan empati kurabilme yeteneği başkalarının duygularını anlayıp, kendimizi karşımızdakinin yerine koyabilmek anlamına gelmektedir. Çatışma durumunda bütünleştirme stratejisi bireylerin hem kendilerine hem de karşıdakine ilgisi ve duyarlılığı yüksek olduğu zamanlarda kullanılmaktadır. Kendi duygularını anlayabilen ve empati kurup başkasının duygusunu anlayan bireyler çatışma durumunda her iki tarafı da tam olarak memnun etmek isteyecek ve bütünleştirme

stratejisini kullanacaklardır. Duygu düzenleme duygu kontrolü, duygu denetimi anlamına gelmekte ve bu durum bütünleştirme stratejisiyle paralellik göstermektedir bu nedenle araştırmada duygu düzenleme boyutunun bütünleştirme stratejisini negatif yönde yordaması ise beklenenden farklı bir sonuçtur.

- Duygusal zeka genel düzeyinin bütünleştirme stratejisini pozitif yönde yordadığı görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu birçok araştırma tarafından desteklenmektedir. Buğa (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmalarının duygusal zeka düzeyine göre farklılık gösterdiğine, duygusal zekası yüksek öğretmenlerin düşük olanlara göre bütünleştirme stratejisini daha çok kullandığına ulaşması araştırmamız bulgusuyla tamamen örtüşmektedir. Güney (2009) “Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile tümleştirme stratejisi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulmuştur. Yine Akın (2004) “İşletmelerde Duygusal Zekanın Üst Kademe Yöneticileri İle Astlar Arasındaki Çatışmalar Üzerine Etkileri” adlı araştırmasında yöneticilerin duygusal zekaları yükseldikçe en etkin metod olan işbirliğini tercih ettiklerine ulaşmıştır. Ayrıca Malek (2000) “Relationship Between Emotional Intelligence and Collaborative Conflict Resolution Styles” adlı çalışmasında da duygusal zeka ile tümleştirme arasında pozitif yönlü ilişki bulmuştur.

Duygusal zeka düzeyi yüksek kişiler kendinin ve karşı tarafın duygularını doğru anlarlar bu nedenle diğer bireylerin ihtiyaçlarına da en az kendilerinininki kadar duyarlıdırlar. Aynı zamanda duygusal zekası yüksek kişiler duygularını ve tepkilerini daha kontrollü sergilerler. Çatışma çözme stratejilerinden bütünleştirme ya da problem çözme ya da tümleştirme olarak bilinen strateji de kişinin hem kendi isteklerine hem de karşı tarafa duyarlı olunan ve çatışma durumunda kullanılması en çok istenilen stratejidir. Bu bağlamda duygusal zeka genel düzeyi daha yüksek

öğretmenlerin çatışma çözmede bütünleştirme stratejisini daha çok tercih etmeleri olağan bir durumdur.

- Evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullanmaktadır.

Araştırmalarca bu bulguyla örtüşen bir sonuca rastlanmamıştır. Özdemir ve Özdemir (2007) “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Bir Uygulama” adlı çalışmalarında çalışmada ise çalışanların medeni hallerine göre işbirliği stratejisine göre anlamlı farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Yine Korkmaz (2013) “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Stratejileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” araştırmasında öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma çözme stratejilerinde medeni duruma göre anlamlı farklılık olmadığına ulaşılmıştır.

Kişiler bekar iken başka insanlara karşı da sorumlulukları vardır fakat daha çok kendileri hakkındadır yani daha çok kendilerinden sorumludurlar ve bu durumda daha çok bireyci ve kendini düşünen anlayış hakimdir. Fakat medeni durumları değişip evlendikleri zaman kendi sorumluluğu kadar başka bir insanın sorumluluğunu da alıp karşı tarafı kendileri kadar düşünebilmeyi öğrenirler. Bu durumda çatışma anında diğer bireylerin ilgi ve isteklerine gün geçtikçe daha duyarlı hale gelecekler ve herkesi memnun eden bir sonuca ulaşmayı öğreneceklerdir. Dolayısı ile evli kişilerin çatışmalarda problem çözme yani bütünleştirme stratejilerini daha çok kullanmaları beklenen bir sonuçtur.

- Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullandıklarına ulaşılmıştır.

Araştırmalar incelendiğinde bu bulguyla ilgili farklı sonuçlarla karşılaşılmıştır. Özgan (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi”, Buğa (2010) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Türker (2010) “Öğretmenlerin Çatışma Yönetim Stratejileri İle Sürekli Öfke ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı

çalışmalarında bütünleştirme stratejisinin kullanımında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığına ulaşmışlardır. Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu (2013) “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Yöntemleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü” adlı araştırmalarında ise bütünleştirme yönteminde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğuna ve kadınların bütünleştirme stratejisini erkeklere göre daha çok kullandıklarına ulaşmışlardır. Yine Güllüoğlu (2013)’de yaptığı çalışmasında işbirliği stratejisi alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır.

Araştırmada elde ettiğimiz bu bulgu beklenenden ve diğer araştırmalardan farklıdır. Bu sonucu, farklı araştırmalarda birbirinden farklı kişilik özelliklerine sahip örneklem kitlesine ulaşılmasından ve farklı ölçme araçları kullanılmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

- Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleri arttıkça bütünleştirme stratejisini daha çok kullandıkları görülmektedir.

Uysal (2012) “Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi” isimli çalışmasını buldukları okulda çalışma süresine göre 1-4 yıl, 5-8 yıl ve 9 ve üzeri yıl olmak üzere üç gruba ayırarak yapmıştır. Ve öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süresine bağlı olarak hesaplanan ortalama puanlarına bakıldığında 9 yıl ve üstü görev yapanların bütünleştirme stratejisini daha çok kullandıklarına ulaşmıştır. Bu sonucun araştırmamız bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir. Araştırma sonucundan farklı olarak ise, Fırat (2010) “Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmasında buldukları okulda görev yapma süresine göre bütünleştirme stratejisi kullanımında anlamlı farklılık bulmamıştır.

İnsanlar buldukları ortamı ve kişileri zaman geçtikçe daha çok tanırlar ve alışırlar. Öğretmenlerin de aynı okulda görev yapma süreleri arttıkça okulu, idarecileri, öğrencileri ve daha çok öğretmenleri tanıyacaklar ve bu sayede hem mesleki deneyimleri artacak hem de diğer insanların istek ve ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı hale geleceklerdir. Çatışma durumunda da bu vaziyet kendini gösterecek ve

her iki tarafı da memnun edecek şekilde problem işbirliği ile çözülecek ve bütünleştirme stratejisi kullanılacaktır.

5.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Uzlaşma Stratejisi İlişisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

- Duygusal zekanın kendi duygularını anlama ve duygu kullanımı boyutları uzlaşma stratejisini pozitif yönde yordamaktadır.

Aslan (2008)'ın “Duygusal Zeka Bireylerarası Çatışmayı Çözme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte'nin Duygusal Zeka Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” adlı araştırmasında duygusal zekanın kendi duygularının farkında olma ve duyguların olumlu kullanımı boyutlarıyla uzlaşma stratejisinin kullanımını pozitif ve yüksek ilişkili olduğuna ulaşması araştırmamız bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Uzlaşma stratejisi bütünleştirme gibi çatışmada tam olarak her iki tarafı memnun eden sonuç doğurmasa dahi her iki taraf kendi ilgi, istek ve ihtiyaçlarının bir kısmından taviz vererek çatışma çözümüne ulaşılmaktadırlar. Kendi duygularını anlayan ve duygularını doğru ve kontrollü bir şekilde kullanabilen bireyler bu durumu çatışma anında da sergileyecekler, duyguların ve buna bağlı olarak tepkilerin doğru kullanılmasıyla beraber uzlaşmacı tavır göstereceklerdir.

- Duygusal zeka genel düzeyi uzlaşma stratejisini pozitif yönde yordamaktadır.

Özdemir ve Özdemir (2007) “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama” başlıklı çalışmalarında uzlaşma stratejisi kullanımıyla duygusal zeka düzeyinin pozitif yönde anlamlı olduğuna ulaşmaları araştırmamız bulgusuyla örtüşmektedir. Yine Güney (2009)'in “Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında duygusal zeka düzeyi ile uzlaşma arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğuna ulaşması araştırmamız bulgusunu desteklemektedir. Araştırma bulgusuna paralel olarak Buğa (2010) “İlköğretim Okullarında Görev

Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenlerin düşük olanlara göre uzlaşma stratejisini daha çok kullandıklarına ulaşmıştır.

Çatışma çözümünde kullanılan uzlaşma stratejisi bütünleştirme stratejisi kadar olmasa da duygusal zeka anlayışı ile büyük ölçüde uyumludur. Çatışmaya taraf olanların isteklerinin tamamı karşılanmasa da taraflar istek ve taleplerinden bir miktar taviz vererek karşılıklı anlaşmaya varırlar. Bu nedenle uzlaşma stratejisi ile duygusal zeka arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

- Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar.

Araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen birçok çalışma bulunmaktadır. Günbayı ve Karahan (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemleri” adlı çalışmalarında uzlaşma stratejisinin kullanımında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır. Uysal (2012) “Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında uzlaşma stratejisinin kullanımında cinsiyete göre farklılık olduğuna ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok kullandıklarını bulgulamıştır. Yine Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu (2013) “Duygusal Zeka ve Çatışma Yöntemleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü” adlı çalışmalarında uzlaşma yöntemiyle duygusal zeka arasındaki ilişkinin erkek katılımcılarda daha yüksek olduğuna ulaşmaları araştırma bulgusunu desteklemektedir. Güney (2009) ise “Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında yöneticilerin duygusal zeka düzeyi ile uzlaşma arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğuna ulaşmıştır. Araştırma sonucundan farklı olarak ise Buğa (2010) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında uzlaşma stratejisinin kullanımının cinsiyete göre farklılık göstermediğine ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna bağlı olarak okullarda öğretmenler arasında yaşanan çatışmalarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çatışma durumlarında kendi isteklerinden de taviz verip karşılıklı anlaşmaya vardıkları ve daha uzlaşmacı tavır geliştirdikleri söylenebilir.

5.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Ödün Verme Stratejisi İlişkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

- Duygusal zeka alt boyutlarından kendi duygularını anlama ve başkasının duygularını anlama ödün verme stratejisini pozitif yönde ve düşük etkiyle yordarken, duygu kullanımı boyutu negatif yönde ve düşük etkiyle yordamaktadır.

Araştırma bulgusundan farklı olarak Aslan (2008) “Duygusal Zeka Bireylerarası Çatışma Çözme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte’nin Duygusal Zeka Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” adlı çalışmasında kendi duygularının farkında olma boyutu ile uyma arasında ilişki bulmamış ve başkalarının duygularının farkında olma ile negatif yönlü ilişki bulmuştur. Fakat Aslan (2008) çalışmasında çıkmasını beklediği sonucun duygusal zekanın bu iki boyutuyla uyma stratejisinin kullanımının pozitif yönde ilişkisi olmasını belirtmiştir. Duygu kullanımıyla boyutu ile ilgili ise incelenen araştırmalarda ödün verme stratejisiyle ilgili bulguya rastlanmamıştır.

Çatışma çözümede kullanılan ödün verme stratejisi kişinin kendi istek, ihtiyaç ve amaçlarından vazgeçerek karşı tarafın istek ve amaçlarını gerçekleştirdiği stratejidir. Ödün verme stratejisine uyma, kaybet-kazan metodu da denmektedir. Çünkü birey karşı taraf için kendisinden daha çok endişelenmektedir ve diğer kişinin duygusu onun için en az kendisi kadar hatta kendisinden daha fazla önem arz etmektedir. Bu nedenle kendi duygularına ve başkalarının duygularına daha çok önem veren öğretmenlerin ödün verme stratejisini daha çok kullanmaları beklenen bir sonuçtur. Duygularını doğru bir şekilde kullanan ve buna bağlı olarak çatışmalarda doğru tepkilerde bulunan kişiler uyma stratejisini her ne kadar

kullansalar da bir süre sonra bu durumun yarattığı olumsuzluk ve mutsuzluktan kurtulamayacaklar ve ödün vermeyi artık kullanmayacaklardır

- Duygusal zeka genel düzeyi ödün verme stratejisini anlamlı şekilde yordamadığı görülmektedir.

Akın (2004)'ın "İşletmelerde Duygusal Zekanın Üst Kademe Yöneticileri ile Astlar Arasındaki Çatışmalar Üzerine Etkileri" adlı çalışmasında alttan almaya dayalı çatışma çözüm metodu ile duygusal zeka arasında ilişki olmadığına ulaşması bu bulguyla örtüşmektedir. Buğa (2010) ise "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında ise duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenlerin uyma stratejisini daha çok kullandığına ulaşması araştırma bulgumuzdan farklı bir sonuçtur.

Uyma stratejisinde bireyler kendi isteklerinden fedakarlık yaparak karşı tarafa daha çok önem verir ve onların istek ve taleplerini yerine getirirler. Bu durumun duygusal zeka anlayışı ile uyduğu söylenemez çünkü duygusal zeka anlayışında kişilerin beklentileri tamamen karşılanır. Fakat ödün verme stilinde bir taraf bütünüyle kazanır ve amacına ulaşırken diğer taraf kaybeder. Araştırmanın yapıldığı öğretmen örnekleminde bu durum tam olarak ayrışmamış ve ilişki çıkmamıştır.

- Öğretmenlerin medeni durumu ödün verme stratejisini negatif yönde yordadığına ulaşılmıştır. Yani bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre ödün verme stratejisini daha az kullanmaktadırlar.

Altuntaş (2008) "Resmi Kurum Ortaöğretim Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stilllerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında uyma stratejisi alt boyutunda evliler lehine anlamlı fark bulması bulgumuz desteklemektedir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Özdemir ve Özdemir (2007) "Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama" isimli çalışmalarında çalışanların medeni haline göre başkasını tanıma yani ödün verme stratejisinde anlamlı farklılık olmadığını saptamışlardır.

Yine Korkmaz (2013) “İlkokul ve Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Stratejileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma çözme stratejilerinde medeni duruma göre anlamlı farklılık olmadığına ulaşmıştır.

Ödün verme stratejisi kişinin çatışmayı çözerken kendisinden taviz verip diğer kişilerin isteğini yaptığı çözüm yöntemidir. Ödün verme ya da uyma stratejisinin kullanımıyla çözülen çatışmalar bir kişinin kazanıp diğerinin kazanmasıyla sonuçlanır. Bu nedenle her zaman değil de karşılıklı ilişkinin önemli olduğu ve ilişkiye zarar gelmemesi için kullanılabilir. Evli öğretmenlerin aile hayatlarındaki ilişkinin önemi sebebiyle zaman zaman ödün vermeyi bekar öğretmenlere göre daha çok kullanmaları olağandır ve bu durumun okul ortamına da yansıdığı şeklinde yorum yapılabilir.

- Öğretmenlerin yaşının ödün verme stratejisini negatif yönde yordadığına ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin yaşları artıkça kendilerinden daha genç olanlara göre ödün vermeyi daha az kullanmaktadırlar.

Kılıç (2006) “Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları İle Çatışmaları Yönetme Stilleri” adlı çalışmasını 21-30, 31-40, 41-50 ve 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerle yapmıştır ve 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre ödün verme stratejisini daha fazla kullanmak görüşünde olduklarını ortaya çıkarması araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Türker (2010) ise bu bulgudan farklı olarak “Öğretmenlerin Çatışma Yönetim Stratejileri İle Sürekli Öfke ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı araştırmasında yaşları 20-30 olan öğretmenlerin uyma düzeylerinin yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğuna ulaşmıştır. Sükut (2008) “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin 30’dan küçük öğretmenlere göre ve 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre uyma stratejisini daha çok kullandığına ulaşmıştır.

Ödün verme stratejisi kişinin kendi istek, amaç ve düşüncesinden vazgeçip karşı tarafın isteğini ve amacını gerçekleştirmekle olmaktadır. Öğretmenlerin yaşları

ilerledikçe yaşanmışlıkları, mesleki deneyim ve tecrübeleri de beraberinde artacaktır. Bilgi birikimlerine, deneyimlerine bağlı olarak kendi istek ve ihtiyaçlarının doğruluğunu ve haklılığını savunup kendilerinden ödün vermedikleri söylenebilir.

5.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Kaçınma Stratejisi İlişkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

- Duygusal zeka genel düzeyi kaçınma stratejisini anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Buğa (2010) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin kaçınma stratejilerinin kullanımının duygusal zeka düzeyine göre farklılık göstermediğine ulaşması araştırma bulgumuzla benzerlik göstermektedir. Yine Özdemir ve Özdemir (2007) “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama” isimli çalışmalarında kaçınma arasında anlamlı ilişki bulmamışlardır. Güney (2009) “ Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında ve Akın (2004) “İşletmelerde Duygusal Zekanın Üst Kademe Yöneticiler İle Astlar Arasındaki Çatışmalar Üzerine Etkileri” başlıklı çalışmasında duygusal zeka düzeyi ile kaçınma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Duygusal zekası yüksek kişiler çatışma çözümlerinde olumlu ve iyimser bir bakış açısıyla yaklaşarak her iki tarafında memnuniyetine ulaşmaya çalışırlar ve sorunun çözümünü ertelemezler. Fakat durumun çok karışık, sorunun şiddetli ve ortamın negatif olduğu durumlarda bazen çözüm ertelenebilir. Bu durumda duygusal zekanın kaçınma stratejisiyle ilişkisinin ortadan kalktığını söyleyebiliriz.

- Öğretmenlerin medeni durumu kaçınmayı negatif yönde yordamaktadır. Yani bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre çatışma çözme durumlarında kaçınma yöntemini daha az kullandıklarına ulaşılmıştır

Altuntaş (2008)'ın “Resmi Kurum Ortaöğretim Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stillerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında kaçınma stratejisinin alt boyutlarında evliler lehine anlamlı farklılık bulması araştırma bulgumuzla örtüşmektedir. Korkmaz (2013) “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Stratejileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında ise öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma çözme stratejilerinde medeni duruma göre anlamlı farklılık olmadığına ulaşmıştır. Aynı şekilde Özdemir ve Özdemir (2007) “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama” adlı çalışmalarında da çalışanların medeni haline göre kaçınma stratejisi kullanımında anlamlı farklılık bulmamıştır.

Evli öğretmenler aile hayatlarında eşleriyle yaşadığı bazı problemlerde birbirlerine karşı olumsuz duyguları ve çatışmanın daha da şiddetlenmesini önlemek ve biraz da sağlıklı düşünebilmek için bazı durumlarda çatışmada kaçınma stratejisini kullanmaktadırlar. Evli öğretmenlerin bu durumu okul ortamında yansıttığı şeklinde yorum yapılabilir.

5.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Hükmetme Stratejisi İlişisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

- Duygusal zekanın alt boyutlarından duygu düzenleme hükmetme stratejisini negatif yönde ve düşük etkiyle yordamaktadır.

Hükmetme stratejisi taraflardan birinin ne pahasına olursa olsun kendisinden kesinlikle taviz vermediği ve tavizi her zaman karşı taraftan beklediği çatışma çözüm metodudur. Hükmeden taraf kazanmak için her türlü yolu dener. İncelenen araştırmalarda duygu düzenleme boyutu ile hükmetme stratejisi ilişkisini konu alana rastlanmamıştır. Fakat duygularını düzenleyebilen kişiler kırgınlık, sinir öfke gibi duygusal tepkilerini karşı tarafın duygularını ve isteklerini düşünerek, ona değer vererek ve duygularını kontrol ederek bastırabilirler. İşte bu durum hükmetme stratejisiyle taban tabana zıttır.

- Duygusal zeka genel düzeyi hükmetme stratejisini anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Araştırma bulgusundan farklı olarak Akın (2004) “İşletmelerde Duygusal Zekanın Üst Kademe Yöneticiler İle Astlar Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmasında güç kullanmayla yani hükmetmeyle duygusal zeka arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Aslan (2008) yine “Duygusal Zeka Bireylerarası Çatışma Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte’nin Duygusal Zeka Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” isimli araştırmasında duygusal zeka alt boyutlarıyla hükmetme arasında negatif bir ilişki olduğuna ulaşmıştır.

Hükmetme stratejisinin kullanan bireyler ne olursa olsun karşı tarafın değil sadece kendi beklenti, istek ve amaçlarını gerçekleştirmeye odaklanmışlardır. Diğer bireylerin talepleri, istekleri ve duyguları onlar için önemli değildir. Duygusal zekası yüksek bir birey ise karşısındakine değer vermeyi bilir, onun duygularına ve isteklerine saygı gösterir. Bu nedenle duygusal zekası yüksek bireylerin hükmetme stratejisini daha az kullanacakları düşünülmektedir. Araştırmada ulaştığımız bu sonuç ise beklenmeyen bir sonuçtur çünkü aralarındaki negatif bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz fakat örneklem kitlesine ve verilen cevaplara bağlı olarak bu sonuç farklılaşmış olabilir.

- Kurumdaki kıdem değişkeni yani bulunulan okuldaki çalışma süresi hükmetme stratejisini pozitif yönde yordamaktadır. Bu durumda aynı okulda çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin, o okulda daha az çalışanlara göre hükmetme stratejisini daha çok kullandıklarına ulaşılmıştır.

Uysal (2012) “Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin aynı okulda görev yapma sürelerini 1-4 yıl, 5-8 yıl ve 9 yıl ve üstü olmak üzere üç gruba ayırarak incelemiştir. Ve öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine bağlı olarak ortalama puanlarını incelediğinde 1-4 yıldır görev yapan öğretmenlerin 5-8 yıl ve 9 yıl ve üstü görev yapanlara göre hükmetmeyi daha az kullanmaları araştırma bulgumuzla örtüşmektedir. Yine Fırat (2010) “Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Okul

Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin, ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi strateji algılarının buldukları kurumda çalışma süresi değişkenine göre hükmetme stratejisi alt boyutunda 1-3 yıl, 4-7 yıl, 11-15 yıl ve 20 yıl ve üzeri arasında 20 yıl ve üzeri lehine anlamlı farklılık bulması araştırma bulgumuzla benzerlik göstermektedir.



ALTINCI BÖLÜM

6.ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak hem araştırmacılar için hem de uygulayıcılar için yarar sağlayacağı düşünülen bazı öneriler aşağıda verilmiştir.

6.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma Adana'nın Ceyhan ilçe merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma farklı il, ilçe veya köylerde daha geniş bir örneklem grubuna uygulanarak yapılabilir.
2. Duygusal zeka ve çatışma çözme stratejisi ilişkisini inceleyen araştırma çok sayıda olmasına rağmen öğretmenler arası çatışmaları inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırma ilkokul ve ortaokullarda yapılmıştır. Benzer bir çalışma özel okullarda ya da ortaöğretim kurumlarında yapılabilir.
3. Araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Duygusal zekanın başka değişkenlerle ya da çatışma çözme stratejilerinin başka değişkenlerle incelendiği çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırmada duygusal zeka değişkeni dört alt boyutuyla ele alınmış ve ilişkisi araştırılmıştır. İncelenen çalışmalarda duygusal zeka alt boyutlarını çok ayrıntılı inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu alt boyutlar ayrı birer araştırma konusu olabilir.

6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmen adaylarına iş hayatına başlamadan eğitim fakültelerinde duygusal zeka gelişimine ve etkili çatışma çözmeye yönelik dersler verilip seminerlere yönlendirilebilir. Bu sayede okul ortamında daha donanımlı olmaları sağlanabilir.

2. Öğretmenlere duygusal zeka ve çatışma konusunda daha yeterli hale gelmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.



KAYNAKÇA

Acar Tekin, F. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Ankara.

Acar Tekin, F. (2002). Duygusal Zeka ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Kayseri Meslek Yüksek Okulu Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.

Acar, H. (2006). *Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Akeren, N. (2006). *Ortaöğretimde görevli yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.

Akgün, Ş. (2008). *Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi Yönünden Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Nasa Yayınları.

- Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekanın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerine etkileri (kayseri’de büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama)* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkirman, A.D. (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2),1-11.
- Altuntaş, M. (2008). *Resmi kurum ortaöğretim öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, B. (2010). *Çalışanlarda çatışma çözme yöntemlerinin tükenmişlik üzerine etkisi ve istanbul emniyet müdürlüğünde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Aslan, Ş. (2008). Duygusal Zeka Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte’nin Duygusal Zeka Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 179-200.
- Atay, K. (2002). Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 344-355.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zeka* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Baltaş, A. (2000). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Başak, B. (2010). *Çatışma ve çatışma yönetimi: izmir kamu ve vakıf üniversitelerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Başaran, İ.E. (1998). *Eğitim Psikolojisi* Ankara: Aydan Web Tesisleri Yayınları.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Blackburn, H.C. (2002). *Administrator gender differences in conflict management style and the relationship to school culture* (Doktora Tezi). University of Missouri, Colombia.

Buğa, A. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal zekanın liderlik üzerine etkileri ve bir saha araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cooper, R. ve Sawaf, A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cooper, R. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zeka: Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zeka (EQ)*, (Çev: Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Cobb, C. ve Mayer, J. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says?. *Educational Leadership*, 58(2), 14-18.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 83-98.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 23-48.
- Çetin, F. (2008). *Kişilerarası ilişkilerde kendilik algısı, kontrol odağı ve kişilik yapısının çatışma çözme yaklaşımları üzerine etkileri: uygulamalı bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, İstanbul.
- Demirdiş, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Doğan, Y. (2005). *Organizasyonlarda pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların görev ve bağlamsal performansları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik kayseri'de bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1).
- Edwards, D. (1999). *Motivation & Emotion*. California: Sage Publications, 103.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions, *Cognition and Emotion*. 6

- Erdem, M., İlğan, A. ve Çelik, F. (2013). Lise Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 8(12), 509-532.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No:266
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Fırat, S. (2010). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi. İzmir.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zeka*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Golaman, D. (2009). *Duygusal Zeka EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (Çev: Banu Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal Zeka*, (Çev: Banu Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.

- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri’de Hizmet Veren Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Faktörlerinin ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218.
- Gülşen, S. (2006). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yaşanan öğrenci çatışmalarının nedenleri ve öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözüm stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Günbayı, İ. ve Karahan, İ. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetme Biçimleri, *Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 209-230.
- Güney, F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Gürol, Ö. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Işık, Ö. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında yöneticiler ve öğretmenler arasındaki çatışma nedenleri* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- İkiz, F.E. ve Görmez, S.K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225.
- İpek, C. (2000). *Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İpek, C. (2003). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışmaya bakış açıları ve çatışmayı yönetme biçimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Johnson, N. (1991). Perceptions of Effectiveness and Satisfaction of Principals in Elementary Schools. *Journal of Education Administration*, 28(1).
- Jordan, P. ve Troth, A. (2004). Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218.
- Karabulut, N. (2008). Duygusal Zekanın Sanat Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesindeki İşlevleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 2, 81-85.

Kavcar, B. (2011). *Duygusal zeka ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kaya, F. (2008). *Çatışma ve resmi ilköğretim okullarında öğretmenlerin yaşadıkları çatışma türleri* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, Y. (2010). *Örgütsel yaşamda kişilik ve davranışlar arasındaki ilişkiler: duyguların aracı rolü* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kayserili, T. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile okul öncesi öğretmenliğine ilişkin tutumların incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kirişçi, A. (2010). *Öğretmenlerin kültürel değerleri ve çatışma yaklaşımları* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Knuuttila, S. (2004). *Emotions in Ancient and Medieval Philosophy*. New York: Oxford University Press Inc.

Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 88.

Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım.

Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygularla Güçlenmek*. (Çeviren: M. Taştan), İstanbul: Hayat Yayınları.

- Korkmaz, A. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Levent, F. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları bireylerarası çatışmaları yönetme stilleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Lopes, P., Salovey, P. ve Straus, R. (2002). Emotional Intelligence, Personality and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 34,1-17.
- Malek, M. (2000). *Relationship between emotional intelligence and collaborative conflict resolution styles* (Doktora Tezi). United States International University.
- Mayer, J. vd. (2004). Emotional Intelligence: Theory Findings and Implications. *Psychological Inquiry*. 15(3), 197-215.
- Mayer, J. ve Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence, 17, 433-442.
- Matthews, G. vd. (2002). *Emotional Intelligence Science and Myth*, Massachusetts: The MIT Press.
- Özdemir, A. ve Yüksek Özdemir, A. (2007). Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-411.

- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Öztürk, A. (1992). Örgütlerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi: İşletme Yönetiminde Güncel Konular, *Çukurova Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Yayınları*, No:1, 35-40.
- Palmer, B. vd. (2001). Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.
- Polat, A. (2008). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerin stres düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Psenicka, C. ve Rahim, A. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries. *The International Journal of Organizational Analysis*.
- Rahim, A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*, Westport: 3rd ed. Greenwood Publishing Group, 1-23.
- Rahim, A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 302-326.
- Shapiro, L. (2004). *Yüksek IQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, (Çev: Ümran Kartal), İstanbul: Varlık Yayınları.

Savaş, A.C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zeka ve duygusal emek yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.

Silah, M. (2005). *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Stein, S. ve Book, H. (2003). *EQ Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı*, (Çev: M. Işık), İstanbul: Özgür Yayınları.

Sükut, S. (2008). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin çatışma çözme stratejilerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Sütlü, S. (2013). *Sağlık çalışanlarında duygusal zeka ve tükenmişlik ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.

Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2008). *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

Şirvanlı Özen, D. ve Temizsu, E. (2010). Anksiyete ve Depresif Bozukluklarda Örtüşen ve Ayrışan Belirtiler, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 211, 1-14.

Tarhan, N. (2007). *Duyguların Dili: Duygusal Zekaya Yeni Bir Yorum*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

TDK Sözlüğü (1988). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Türkel, A. (2000). *Toplam Kalite Bağlamında Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Türker, S. (2010). *Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile sürekli öfke ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2.

Uysal Tala, C. (2012). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Weiss, H. ve Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A Theoreticale Discussion of the Structure, Cases and Consequences at Work. *Research in Organizational Behaviour*, 18, 1-174.

Yancı, F. (2011). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Yaşlıoğlu, M., Pekdemir, I. ve Toplu, D. (2013). Duygusal Zeka ve atışma Yöntemleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 191-220.

Yedikardaşlar, C. (2009). *Hemşirelerin atışma yönetim stratejilerinde duygusal zekanın rolü*, (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Yerli, S. (2009). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139-146.

Yılmaz, M. ve şahin, ř. (2004), 6-9 Temmuz, Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin eřitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yu, C., Sardesai, R.M ve Lu, J. (2006). Relationship of Emotional Intelligence with Conflict Management Styles: An Empirical Study in China. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 3(112), 19-2.

(<http://www.bilgiustam.com/amigdala-nedir/>) 20.04.2014 22:00

(http://cws.emu.edu.tr/en/conferences/2nd_int/pdf/emine%20halicinarli,%20merih%20tekin%20bender.pdf) 24.03.2014 21:05

(www.dzeplatformu.org). 18.05.2014 14:44

(<http://www.duygusalzeka.net./icsayfa.aspx?Sid=70&Tid=3>) 18.05.2014 16.00





EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu anket formları yüksek lisans tezi kapsamında, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin, iş arkadaşları arasında çatışmayı çözmedeki etkilerini ortaya koymak için hazırlanmıştır.

Elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacağından dolayı, sorulara içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Zamanınızı ayırıp anketleri doldurduğunuz için teşekkür ederim.

Pelin KARACA
Matematik Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER:

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Medeni Durumunuz: () Evli () Bekar

Yaşınız:.....

Kıdeminiz:.....(Meslekteki yılınız.)

Bransınız: () Matematik () Türkçe () Sosyal Bilgiler

() Fen Bilimleri () Yabancı Dil () Görsel Sanatlar () Müzik

() Beden Eğitimi () Teknoloji Tasarım () Bilişim Teknolojileri

() Din Kült. ve Ahl. Bil.

EK 2: Duygusal Zeka Ölçeği

Ma e. No	DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ					
		Hiçbir Zaman	Ara sıra	Bazen	Çoğu zaman	Her Zaman
Kendi Duyguları	1.Hissettiğim duyguların altında yatan nedenleri çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
	2.Kendi duygularımı çok iyi anlarım.	1	2	3	4	5
	3.Hissettiğim şeylerin tam olarak farkındayım.	1	2	3	4	5
	4.Mutlu olup olmadığımı her zaman bilirim.	1	2	3	4	5
Başkasının Duyguları	5.Arkadaşlarımın davranışlarından, onların duygularını her zaman anlarım.	1	2	3	4	5
	6.Diğerlerinin duygularını çok iyi gözlemlerim.	1	2	3	4	5
	7.Diğerlerinin duygularına karşı çok duyarlıyım.	1	2	3	4	5
	8.Çevremdeki insanların duygularını çok iyi anlarım.	1	2	3	4	5
Duygu Kullanımı	9.Her zaman kendim için hedefler belirlerim ve bunlara ulaşmak için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
	10.Kendime her zaman yeterli ve yetenekli bir insan olduğumu telkin ederim.	1	2	3	4	5
	11.Kendi kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
	12.En iyisini yapmak için her zaman kendi kendimi cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
Duygu Düzenleme	13.Öfkemi kontrol edebilir ve zorluklarla mantıklı bir şekilde baş edebilirim.	1	2	3	4	5
	14.Duygularımı rahatlıkla kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
	15.Çok sinirli olduğum zamanlarda bile rahatlıkla kendimi sakinleştirebilirim.	1	2	3	4	5
	16.Duygularımı çok iyi kontrol ederim.	1	2	3	4	5

EK 3: Çatışma Çözme Stratejisi Anketi

	Çatışma Çözme Stratejisi Anketi (ROCI-II) Çalışma arkadaşlarınızla anlaşmazlığa düşebilirsiniz. Çünkü her insan birbirinden farklıdır. Aşağıdaki ifadeleri çatışmalarda takındığınız tavra göre cevaplayınız. Çatışmalarda gösterdiğiniz ve sizi en iyi yansıtan cevabı veriniz.	5- Tümüyle katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kısmen katılıyorum	2-Katılmıyorum	1-Hiç katılmıyorum
1.	Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulunabilmesi için meseleleri iş arkadaşlarımla birlikte ele almaya çalışırım.	5	4	3	2	1
2.	Genellikle iş arkadaşlarımla gereksinimlerimi karşılamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
3.	Kendimi ortaya atmaktan kaçınırım ve iş arkadaşlarımla olan çatışmalarımı kendime saklamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
4.	Görüşlerimi iş arkadaşlarımla görüşleriyle bütünleştirerek ortak bir karara varılmasına çalışırım.	5	4	3	2	1
5.	Sorunların tüm iş arkadaşlarımla beklentilerini karşılayacak şekilde çözülebilmesi için kendileriyle birlikte çalışırım.	5	4	3	2	1
6.	İş arkadaşlarımla görüş farklılıklarımı açıkça konuşmaktan genellikle kaçınırım.	5	4	3	2	1
7.	Çözumsuz görünen sorunları çözebilmek için orta yol bulmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
8.	Fikirlerimi kabul ettirmek için etki kullanırım.	5	4	3	2	1
9.	İstediğim doğrultuda karar çıkması için otoritemi kullanırım.	5	4	3	2	1
10.	Genellikle iş arkadaşlarımla dileklerini göz önüne alırım.	5	4	3	2	1
11.	İş arkadaşlarımla dileklerine boyun eğerim.	5	4	3	2	1
12.	Sorunları birlikte çözebilmek için iş arkadaşlarımla tam ve doğru bilgi alışverişinde bulunurum.	5	4	3	2	1
13.	İş arkadaşlarımla genellikle ayrıcalık tanırım.	5	4	3	2	1
14.	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için bir orta yol öneririm.	5	4	3	2	1
15.	Uzlaşmaya varılabilmesi için iş arkadaşlarımla görüşmelerde bulunurum.	5	4	3	2	1
16.	İş arkadaşlarımla anlaşmazlık içine düşmekten uzak durmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
17.	İş arkadaşlarımla karşı karşıya gelmekten kaçınırım.	5	4	3	2	1
18.	İstediğim doğrultuda karar çıkması için uzmanlığımı kullanırım.	5	4	3	2	1
19.	Genellikle iş arkadaşlarımla önerilerine uyarım.	5	4	3	2	1
20.	Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceğim gibi ödün de verebilirim.	5	4	3	2	1
21.	Beni ilgilendiren meseleleri sonuna kadar takip ederim.	5	4	3	2	1
22.	Sorunlara en iyi çözümü bulabilmek için herkesin kaygılandığı konuları açığa çıkartmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
23.	Herkes tarafından kabul edilebilir kararlara varabilmek için işbirliği yaparım.	5	4	3	2	1
24.	İş arkadaşlarımla beklentilerini karşılamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
25.	Rekabet içeren bir durumda kazanmak için bazen yönetim gücümü kullanırım.	5	4	3	2	1
26.	İnciten duygulara yol açmamak için iş arkadaşlarımla anlaşmazlıklarımı kendime saklamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
27.	İş arkadaşlarımla hoş olmayan bir konuşmadan kaçınırım.	5	4	3	2	1
28.	Sorunların herkes tarafından doğru anlaşabilmesi için iş arkadaşlarımla çalışmaya çaba gösteririm.	5	4	3	2	1

EK 4: Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzin Onayı

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48836810/100/2130734
Konu: Araştırma İzni

28/05/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Zirve Üniversitesi'nin 16/05/2014 tarihli ve 682 sayılı yazısı.

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pelin Karaca tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki " konulu anket çalışmasını İlimiz Ceyhan ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak isteği ile ilgili yazı ekte sunulmuştur.

İlimiz "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu" nun 27/05/2014 tarihli komisyon kararı doğrultusunda Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pelin Karaca tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki " başlıklı anket çalışmasını İlimiz Ceyhan ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda okul müdürlerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretim aksatılmadan, istekli öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muharrem GELEN
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
28/05/2014

Cengiz HOROZOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 814f-8c27-33a2-b4b7-7714 kodu ile yapılabilir.

Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü Temel Eğitim Şubesi
e-posta: temelegitim01@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ayşe ALICI VHKİ
Tel: (0 322) 4588371-1302
Faks: (0 322) 4588392-95

ÖZGEÇMİŞ

Pelin KARACA, 1989 yılında Adana'nın Ceyhan ilçesinde doğdu. İlkokulu ve ortaokulu Ceyhan'da, lise öğrenimi ise Kilis Nedim Ökmen Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. 2007 yılında başladığı Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünden 2011 yılında mezun oldu. 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Ceyhan'da matematik öğretmenliği görevine başladı. Aynı yıl Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında yüksek lisansa başladı. Halen MEB'e bağlı öğretmenlik görevine devam etmektedir.

e-mail adresi: pelin_karaca_01@hotmail.com