



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 11.05.2021 Accepted/Kabul: 25.01.2022 Published/Yayınlama: 28.05.2022

Öğretmenlerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

Tuğba ALAGÖZ², Suzan CANLI³

Öz

Bu çalışmada mesleki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini ve duygusal zekâ düzeylerini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın örneklemi 110 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında üç bölümden meydana gelen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının ilk bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği", son bölümünde ise Özgan (2006) tarafından geliştirilen "Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği" bulunmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik analizi, Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H testi ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ puanının ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanımının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerindeki tercih sıralamasının bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiş, ancak alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonucunda çatışma yönetimi stratejilerinin tercih edilmesinde duygusal zekânın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Çatışma yönetimi, Duygusal zekâ, Öğretmen.

¹ Bu çalışma ilk yazarın "Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans seminerinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, tugbaalagoz87@gmail.com, Niğde- Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-4300-2076

³ Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, canlisuzan@gmail.com, Niğde-Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-3619-3345

The Relationship Between Conflict Management Strategies Used by Teachers and Emotional Intelligence Levels

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between these two variables by determining the conflict management strategies and emotional intelligence levels of teachers working in VET Schools. The sample of study, in which the correlational research model was used, consists of 110 teachers. To collect data a measurement tool consisting of three parts as a personal information form, "Revised Schutte Emotional Intelligence Scale" adapted into Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011), and the "Conflict Management Strategies Scale" developed by Özgan (2006) was used. Descriptive statistical analysis, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H test and Spearman Correlation Analysis were used to analyse data. In the study, it was observed that the emotional intelligence scores of the teachers and their use of conflict management strategies were above the middle level. It has been determined that the order of preference of teachers in conflict management strategies is integration, reconciliation, compliance, domination and avoidance. It was found that there was no significant relationship between the emotional intelligence scores of the teachers and conflict management strategies, but significant relationships were found between the sub-dimensions. As a result of the research, it was concluded that emotional intelligence is important in choosing conflict management strategies.

Keywords: Conflict, Conflict management, Emotional intelligence, Teacher

1. GİRİŞ

İnsanın temel ihtiyaçlarını karşılamak ve yaşamını devam ettirebilmek için iş birliğine duyduğu ihtiyaç neticesinde ortaya çıkan örgütlerde çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir. Birbirlerinden farklı niteliklere sahip olmalarına rağmen yaşanan bu sorunların çoğunlukla örgütsel işleyişten ve örgütlerin yapılarından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu sorunlardan biri örgütlerde yaşanan çatışmalar (Aydın, 2018) olup farklı nedenlerle çatışmanın kaçınılmaz bir durum olduğu belirtilmektedir. Örneğin Jameson'a (1999, akt. Aslan, 2008) göre örgütsel çıkarlar ile birbirine bağlanmış birimlerden oluşan ve rekabetçi bir sistem olan örgütlerde çatışma kaçınılmazdır. Rathore, Chadha ve Rana (2017) ise farklı değerlere, inançlara ve çalışma alışkanlıklarına sahip olan bireylerin aynı ortamı ve aynı kaynakları diğerleriyle paylaşmalarının doğal bir sonucu olarak örgütlerde çatışmanın kaçınılmazlığına vurgu yapmaktadır.

Çatışmanın örgütsel çıktılar üzerindeki büyük etkisi ve örgüt içinde sık karşılaşılan bir durum olmasından dolayı örgütler için önemi yadsınamayacak kadar büyüktür (Kılıçaslan, 2014). Bu açıdan çatışma eğitim örgütlerinde de ilgi duyulan konulardan biri olup okuldaki çatışmaların öğrenme ortamının kalitesini ve öğretmen performansını etkilediği vurgulanmaktadır (Valente ve Lourenço,

2020). Bununla birlikte okuldaki güçlerin veya grupların daha akıcı olmaları nedeniyle küçük sürtüşmeler bile ani çatışmalara yol açabildiğinden çatışmaya her an için hazırlıklı olunması, çatışmaların hissedebilmesi ve etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Gökyer, 2017). Bu bağlamda okulda oluşabilecek olası çatışmaların önüne geçmek için gerekli gayret gösterilmeli, çatışma yaşandığında bu çatışma durumlarının okulun ortak amaçları doğrultusunda ve okulun faydasına olacak şekilde yönlendirilmesi gerekir. Bu açıdan çatışma durumları birer fırsat şeklinde değerlendirilerek hareket edilmelidir. Bu durumda, ilk olarak yapılması gereken karşılaşılan çatışmaları detaylı bir şekilde inceleyerek çatışmaya nelerin sebep olduğunu ortaya çıkartmaktır. Sonrasında ise, çatışmaların olumlu olarak sonlandırılabilmesi için çeşitli stratejileri kullanmak gerekir (Bayar, 2015). Çünkü çatışmaların olumlu ya da olumsuz bir şekilde sonuçlanması çatışmanın çözümleme biçimine bağlıdır (Özdemir, 2018).

Çatışmalar yönetilirken iyi incelenmesi gereken unsurlardan biri de çatışmaya dâhil olan bireylerin duygularıdır. Duygular çatışmanın ayrılmaz bir ögesi olarak nitelendirilmekte olup duygusal tepkilerin çatışmayı başlatan kıvılcım olabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte duyguların çatışmanın çözümünde önemli bir rolü bulunmaktadır (Karip, 2015). Çünkü duygular bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Jordan ve Troth, 2004). Bu açıdan insan ilişkilerinin yoğun bulunduğu eğitim örgütlerinde duyguların çatışma yönetimi konusundaki önemi daha detaylı olarak açıklanmalıdır. Bu durumda “bireylerin öncelikle kendi duygularını anlamalarını ve yönetebilmelerini sağlayan, bunun yanında başkalarının duygularını anlayabilme, empati kurabilme, motivasyon artırma ve özgüven duygusunu geliştirme olanağı tanıyan bir kavram” (Doğan ve Demiral, 2007: 210) olan duygusal zekânın çatışma yönetimi ile ilişkisinin belirlenmesi duyguların çatışma yönetimindeki öneminin ortaya konulması açısından önemlidir.

Çatışma Yönetimi

Bir süreç olarak ele alınan çatışma “çıkar, güç ve statü çekişmesi” (Karip, 2015:1), iki veya ikiden fazla kişi arasındaki uyumsuzlukların sonucunda meydana gelen anlaşmazlıklar (Özkalp ve Kırel, 2018) şeklinde tanımlanmakta olup örgütlerde çatışmaya yönelik farklı yaklaşımlar savunulmaktadır. Örneğin geleneksel yaklaşıma göre çatışmalar örgüt bütünlüğünü bozduğundan kaçınılması gereken bir olgudur (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Davranışsal yaklaşıma göre örgütlerde çatışma olağan karşılanmaktadır. Bu yaklaşıma göre çatışmanın azaltılabileceği ancak tamamen ortadan kaldırılmasının söz konusu olmadığı ifade edilmektedir (Şimşek, 2010). Etkileşimci yaklaşıma göre ise, örgütlerde çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz, hatta örgütsel gelişimin sağlanabilmesi için gereklidir (Kılıçaslan, 2014). O halde örgütlerde çatışmaları salt iyi ya da kötü olarak belirtmek yerine çatışmanın hangi durumlarda örgüte zarar verebileceği ya da yarar sağlayabileceği göz önüne alınmalıdır (Ural, 2018).

Çatışma örgütteki kararların niteliğini artırdığında, örgütte yaratıcılığı ve yeniliği teşvik ettiğinde, örgütte değişimi ve özeleştiriyi hızlandığında, örgütteki bireylerarasındaki merakı ve ilgiyi artırdığında örgütler açısından olumludur. Diğer yandan çatışma örgütteki iletişimi engellediğinde, çalışanların örgüte bağlılığını azalttığına, örgüt amaçlarının ikinci plana düşmesine neden olduğunda örgütler için olumsuzdur (Özkalp ve Kirel, 2018). Bu açıdan çatışma örgütlerde sorunlara yol açarak olumsuz sonuçlara neden olabilir. Buna karşın örgütteki çatışmalar etkili bir şekilde yönetildiği takdirde olumlu sonuçlar oluşabilir. Bu bağlamda örgütlerde çatışmanın yapıcı veya yıkıcı olabilmesi çatışmayı yöneten bireylerin bu konudaki yeterliliğine bağlı olarak değişmektedir (Demir, 2010). Çatışmaların örgüte zarar vermek yerine örgüte yarar sağlayacak şekilde yönetilmesi gerekmekte olup çatışmalardan örgütün amaçlarına etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlayıcı bir araç gibi faydalanılabilir (Kılıç, 2006). Aksi durumda yani çatışma etkili bir şekilde yönetilemediğinde örgütte çatışmayı arttıran bir iklim meydana gelebilir (Aydın, 2013). Bu durumda çatışma yönetimi çatışmanın olumsuz sonuçlarını en aza indirmek ve olumlu sonuçlarını artırmak için örgütlerde odak noktası olmalıdır (Rathore ve diğerleri, 2017).

Örgütü daha etkili hale getirebilmek çatışmanın fonksiyonel katkılarını artıran, fonksiyonel olmayan yanlarını azaltan etkili stratejilerin kullanılmasıyla sağlanabilir (Rahim, 2000). Bireylerarası çatışmanın çözümü bireysel ilgi ve ihtiyaçların karşılanma derecesini belirten “kendine ilgi” ile diğerlerinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanma derecesini belirten “diğerlerine ilgi” olmak üzere iki yönlü olarak ele alınmış ve beş farklı çatışma çözme stratejisi ortaya konmuştur. Bu stratejilerden biri bütünleştirmedir. Bütünleştirme stratejisi, kişinin kendisinin ve diğerlerinin ilgilerine ve ihtiyaçlarına önem verdiği bir stratejidir. Bu stratejide her iki tarafın da onayladığı bir çözüme ulaşılır. Uyma stratejisi, bireyin kendi amaç ve çıkarlarını karşılamadan önce karşı tarafın amaç ve çıkarlarının karşılanmasını önemseyen bir stratejidir. Bu stratejide, karşı tarafın isteklerine boyun eğilir. Hükmetme stratejisi, bireyin kendi amaç ve çıkarlarını diğerlerinden öncelikli gördüğü stratejidir. Bu stratejide kişi kazanmak için hükmedici davranışlar gösterebilir. Bir çözümden ziyade zorlamanın olduğu bu stratejide hükmedilen taraf çözümden hoşnut olmaz. *Kaçınma stratejisi*, bireyin hem kendi amaç ve çıkarlarını hem de diğerlerinin amaç ve çıkarlarını önemsemediği bir stratejidir. Bu strateji çoğu zaman vakit kazanmak için kullanılmakta olup çatışmanın her iki tarafa da zarar verebilmesi durumunda tercih edilir. *Uzlaşma stratejisi*, her iki tarafın da çözüme ulaşabilmek için bazı şeylerden vazgeçmesi durumudur. Bu stratejilerin hangisinin kullanılacağını belirlemek için duruma uygunluk göz önüne alınmalıdır (Karip, 2015).

Duygusal Zekâ

Teknolojideki hızlı gelişmeler doğrultusunda diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de yönetim tarzları değişmekte ve bilgi temelli yönetim yaklaşımları benimsenmektedir. Bilgi temelli yönetimi

amaçlayarak eğitimde dönüşüm yaşayan okullar psikolojik sermayelerini kuvvetlendirerek bu sermayeyi en verimli şekilde yönetme çabasıdır. Dolayısıyla önemi gün geçtikçe daha çok fark edilen duygusal zekâ önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmakta olup aklın verimli bir şekilde çalışabilmesi ve doğru olan yolun bulunabilmesinde duygusal zekânın liderliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Baltaş, 2006).

Duygusal zekâ kişisel bir özellik olmaktan ziyade beceri ve yetkinlik olarak görülmekte olup (Salovey ve Grewal, 2005) bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını gözlemlemesi, bu duyguları birbirinden ayırması ve bu bilgiyi düşüncelerinde ve davranışlarında rehberlik etmesi için kullanma becerisi olarak sosyal zekânın bir alt kümesi şeklinde tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin düşük olan bireylere oranla hem yaşamlarında hem de iş hayatında daha başarılı olduklarına ilişkin inanç nedeniyle duygusal zekâ son yıllarda hem araştırmacılar hem de örgüt yöneticileri tarafından yoğun ilgi gösterilen konulardan biridir (Khalili, 2012). Bununla birlikte duygusal zekânın hem bireylere hem de örgütlere pek çok açıdan olumlu etkilerinin olması örgütlerde duygusal zekânın önemini artırmaktadır. Örneğin duygusal zekâları yüksek olan bireylerin mesleki stresi azalmakta ve bu bireyler ruh sağlığı sorunlarından, özellikle depresyondan, korunabilmektedirler (Oginska-Bulik, 2005). Duygusal zekânın yüksek olduğu takımlarda çatışmalar azalmakta, takımda güven artmakta ve takım performansı yükselmektedir (Rezvani, Barrett ve Khosravi, 2019). Ayrıca duygusal zekânın örgütsel bağlılık, etkili liderlik, takım etkililiği, çatışma yönetimi ile ilişkili olduğu; duygusal zekâları yüksek olan bireylerin daha mutlu oldukları, daha fazla işbirlikçi davranışta buldukları, kişilerarası ilişkilerinin daha iyi olduğu, daha fazla ilişki doyumuna sahip oldukları, sosyal desteğe sahip oldukları ve bu sosyal desteklerden daha memnun olma eğiliminde oldukları araştırmalarda ulaşılan diğer sonuçlardır (Schutte ve Loi, 2014).

Çatışma Yönetimi ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Çatışma yönetiminde, çatışmaya neden olan etmenler ve çatışma yönetimi stratejilerinin yanı sıra önemli olan bir diğer konu da çatışmaya taraf olanların duygularıdır. Bunun nedeni duyguların dışa yansımalarının çatışma sürecinin ilk işareti olmasıdır. Bu açıdan duyguların çatışmanın unsurlarından biri olduğu ve duyguların önemini belirten duygusal zekânın çatışma konusu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim bireyin hem kendi hem de diğerleriyle ilişkilerini doğrudan etkileyen duygusal zekânın kullanımı, koşullar olumsuz olsa dahi bireylerin olumlu düşüncelerini sağlayarak örgütlerde güdelemenin artmasına ve çatışmaların azalmasına yardımcı olabilmektedir (Demir, 2010). Çünkü duygusal zekâ bireylerin başkalarının duygularını belirleyebilmelerine, onların bakış açılarına uyum sağlamalarına, iletişim becerilerini artırmalarına ve davranışlarını düzenleyebilmelerine katkı sağladığından sosyalleşmelerine ve diğerleriyle olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır (Brckett, Rivers ve Salovey, 2011). Ayrıca örgütsel çatışmaların örgüte yarar sağlayacak şekilde

yönetilmesi çatışma sürecinde tarafların duygularını belirleyebilme ve bu duyguları düzenleyebilme becerisini gerekli kılan uzlaşmayı sağladığından çatışma yönetiminde duygusal zekâ önemlidir (Çetinel ve Esen, 2020). Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler çatışma durumunda işbirliğine dayalı çözümleri tercih etmekte olup (Jordan ve Troth, 2002) çatışma yönetiminde bütünleştirici ve uzlaşmacı stratejiler kullandıklarından dolayı çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmektedirler (Valente ve Lourenço, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı mesleki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini ve duygusal zekâ düzeylerini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ve duygusal zekâ düzeyleri nedir?
2. Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ve duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, mesleki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini ve duygusal zekâ düzeylerini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişkenin birlikte değişimini veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmada mesleki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini ve duygusal zekâ düzeylerini belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığından amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının örnekleme alınabilecek kişileri belirlemesini ve araştırmanın amacına en uygun kişilerin örnekleme alınmasını sağlamaktadır (Balcı, 2001). Endüstri Meslek Liseleri'nde yapılan bir çalışmada (Gürses Kürçe, 2015) öğrenciler arasında, öğrenci-öğretmen arasında ve yönetici-öğretmen arasında sıklıkla çatışmaların yaşandığı ortaya konulmuştur. Belirtilen çalışmada ders programı, öğrenci davranışları,

görev dağılımı gibi farklı konularda çatışmaların olduğu; bu çatışmaların da öğrenci profili, parasal konulardaki rekabet, kaynak paylaşımındaki sorunlar, meslek ve kültür öğretmeni ayrımı gibi farklı nedenlerden ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar mesleki ortaöğretim kurumlarının amaçları ve uygulanan programlar açısından diğer okul türlerinden farklı olmasından dolayı çatışma yaşanabileceği alanların daha fazla olabileceğini düşündürmüştür. Bu açıdan araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesleri seçilerek bu okul türündeki çatışmaların yönetiminde duyguların öneminin ortaya konulmasıyla ve yaşanan çatışmaların daha etkili yönetilebilmesiyle alanyazına katkı sunulması önemsenmiştir. Böylelikle araştırmanın evreni 2019–2020 eğitim öğretim yılında Niğde ili Merkez ilçesindeki 7 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan 341, örneklem ise 110 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın yüz yüze eğitim devam ederken okul ortamında yapılması planlanmış ancak Covid-19 Pandemisi nedeniyle okul ortamında uygulanamamıştır. Çevrimiçi ortama aktarılan ölçekler 341 katılımcıya iletilmiştir, katılımcılara ikinci defa hatırlatma gönderilmesine rağmen 200 katılımcı ölçeklere yanıt vermiştir. Katılımcıların soruları yanıtlamalarında gönüllük esas alınmış olup bazı ölçme araçlarında eksik yanıtlar tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin tümüne aynı yanıtı veren ve kişisel değişkenler veya ölçek maddelerinde eksik yanıtların bulunduğu toplam 90 ölçme aracı araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için değerlendirme dışında tutulmuş eksiksiz olan 110 ölçme aracı değerlendirmeye alınmıştır. Bunun sonucunda araştırmanın örneklemini toplam 110 kişi oluşturmuştur. Özen ve Gül'e (2010) göre araştırmacılar çoğu zaman hedefledikleri sayıdan daha az sayıda katılımcıya ulaşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olarak kabul edilmesi araştırmanın modeline bağlıdır. Korelasyon analizi yapılan ilişkisel araştırmalarda ilişkinin kanıtlanabilmesi için evrenin %30'unu oluşturan bir örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir. Bu araştırmada örneklem evrenin %32.25'ini oluşturmakta olduğundan örneklemin yeterli olduğu kabul edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	51	46.4
	Erkek	59	53.6
	Toplam	110	100
Medeni durum	Evli	86	78.2
	Bekâr	24	21.8
	Toplam	110	100
Yaş	20-40	65	59.1
	41 ve üzeri	45	40.9
	Toplam	110	100
Branş	Kültür dersi	53	48.2
	Meslek dersi	57	51.8
	Toplam	110	100
Mesleki kıdem	1-10yıl	45	40.9
	11-20 yıl	36	32.7
	21 ve üzeri yıl	29	26.4
	Toplam	110	100

Eğitim Durumu	Lisans ve önlisans	89	80.9
	Lisansüstü	21	19.1
	Toplam	110	100

Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırmanın örnekleminde toplam 110 kişi yer almaktadır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında katılımcıların % 46.4’ü (n= 51) kadın, % 53.6’sının (n= 59) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılara medeni durum açısından bakıldığında, yarıdan fazla katılımcının (% 78.2, n=86) evli ve yarıdan daha az katılımcının (%21.8, n=24) ise bekâr olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine bakıldığında katılımcıların 59.1’inin (n=65) 20-40 yaş aralığında, % 40.9’unun (n= 45) 41yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların branş değişkenleri ele alındığında yarıdan fazlası (%51.8, n=57) meslek dersi öğretmeni iken % 48.2’sinin (n=53) kültür dersi öğretmeni olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından katılımcıların % 40.9’unun (n= 45) 1-10 yıl aralığında, % 32.7’sinin (n= 36) 11-20 yıl aralığında, % 26.4’ünün (n=29) 21 yıl ve üzeri yıldan daha fazla mesleki tecrübesinin olduğu görülmektedir. Son olarak, eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 80.9, n= 89) lisans ve önlisans, % 19.1’inin (n= 21) yüksek lisans veya doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmayla ilgili verileri toplama sürecinde üç bölümden meydana gelen bir ölçme aracından faydalanılmıştır. İlk bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde “Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”nin Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 41 maddelik hali, son bölümünde ise Özgan, (2006) tarafından geliştirilen “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” yer almıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu’nda, araştırmanın amacını belirten ve uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili kısa bir açıklama eklenmiştir. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin sorular yer almıştır.

Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeği

Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen 33 maddelik Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde formunda yeniden düzenlenmiş olup Tatar ve diğerleri (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi, Duyguların kullanımı ve Duyguların değerlendirilmesi olmak üzere 3 alt boyut ve toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Fikrim yok (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle katılıyorum (5) ifadelerinden oluşan Likert Tipi beşli derecelendirme şeklindedir. Ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha değeri .82 olup İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi

için.75, Duyguların kullanımı için .39 ve Duyguların değerlendirilmesi için.76. olarak belirtilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde GFI .88, AGFI .86, PRATIO .92, RMSEA .06 ve RMR .09 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2 (347)= 2647,35$; $p<0,001$). Bu araştırma için ölçeğe ait Cronbach alfa değerleri ölçeğin toplamı için .84, İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi için .61, Duyguların kullanımı için .51 ve Duyguların değerlendirilmesi için. 76 olarak bulunmuştur. Ölçekte aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde aralıklar 1-1.79 Kesinlikle katılmıyorum, 1.80-2.59 Katılmıyorum, 2.60-3.39 Fikrim yok, 3.40-4.19 Katılıyorum ve 4.20-5.00 Kesinlikle katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır.

Çatışma yönetimi stratejileri ölçeği

Özgan (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” Bütünleştirme, Uzlaşma, Uyma, Hükmetme ve Kaçınma olmak üzere 5 alt boyuttan ve toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin Cronbach alfa değerleri ölçeğin tamamı için .90, *Bütünleştirme* için .90, *Kaçınma* için .84, *Uzlaşma* için .82, *Hükmetme* için .75 ve *Uyma* için .74 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğe ait Cronbach alfa değerleri ölçeğin toplamı için .91, *Bütünleştirme* için .66, *Kaçınma* için .82, *Uzlaşma* için .73, *Hükmetme* için .68 ve *Uyma* için .66 olarak bulunmuştur. Ölçek *Hiçbir Zaman (1)*, *Nadiren (2)*, *Ara Sıra (3)*, *Sık Sık (4)* ve *Her Zaman (5)* ifadelerinden oluşan Likert Tipi beşli derecelendirme şeklindedir. Ölçekte aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde aralıklar *1-1.79 Hiçbir Zaman*, *1.80-2.59 Nadiren*, *2.60-3.39 Ara Sıra*, *3.40-4.19 Sık Sık* ve *4.20-5.00 Her Zaman* şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme araçları, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alındıktan sonra Niğde ili Merkez ilçede bulunan çevrim içi olarak gönderilmiştir. Veri toplama araçlarına cevap verecek öğretmenler için bir yönerge sayfası hazırlanmıştır. Katılımcıların özel bilgileri talep edilmemiştir. Araştırmada evrendeki bütün öğretmenlere ölçme aracı yönlendirilmiş fakat araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik testlerden hangisinin yapılacağına karar verebilmek için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Veri sayısının 50’den ($n=110$) büyük olması nedeniyle normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Normallik testi ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Verilerinin Normallik Testi Değerleri

Ölçek	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov (p)
Duygusal zekâ	1.194	3.591	.01
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	-.467	.967	.03
Duyguların kullanımı	.674	1.222	.00

Duyguların değerlendirilmesi	.802	1.295	.00
Çatışma Yönetimi Stratejileri	.029	2.526	.00
Bütünleştirme	-.492	.922	.00
Kaçınma	.512	1.262	.03
Uzlaşma	-.809	3.958	.00
Hükmetme	.405	.165	.00
Uyma	.671	2.545	.00

Tablo 2’de yer alan verilere göre, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlılık değerleri $p < .05$ ’tir. Verilerin çarpıklık (skewness) değerleri -0.809 ile 1.194 , basıklık (kurtosis) değerleri $.165$ ile 3.958 arasındadır. Verilerin normal dağılım sağlaması için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlılık değerinin $p > .05$ (Büyüköztürk, 2012), çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ile $+1$ aralığında olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu koşullar sağlanamadığından verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Normal dağılım görülememesinin nedeninin örneklem sayısının azlığı olduğu düşünülmektedir. Evrenden bağımsız olarak, örneklem büyüdükçe dağılım şeklinin normale yaklaştığı (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 133) bilinmektedir.

Normal dağılımın göstermeyen verilerin analizinde, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik analizi, ölçeklerin tamamında ve alt boyutlarda değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algıları

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarını belirlemek için betimsel istatistik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçek	N	Min.	Mak.	\bar{X}	Ss	Düzye
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	110	33	52	3.66	3.86	Katılıyorum
Duyguların Kullanımı	110	10	30	3.55	3.25	Katılıyorum
Duyguların değerlendirilmesi	110	24	49	3.82	5.48	Katılıyorum
Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	110	118	183	3.81	13.94	Katılıyorum

Tablo 3’e göre öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinin tamamına yönelik algıları ($\bar{X} = 3.81$) “Katılıyorum” düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının orta düzeyin üzerinde

olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ($\bar{X}= 3.66$), duyguların kullanımı ($\bar{X}= 3.55$) ve duyguların değerlendirilmesi ($\bar{X}= 3.82$) boyutlarındaki algıları “Katılıyorum” düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi algıları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi alt boyutlarındaki algılarının sıralaması duyguların değerlendirilmesi, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı şeklindedir.

Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney- U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	Kadın	51	61.13	3117.50	-1.72	.08
	Erkek	59	50.64	2987.50		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Kadın	51	58.08	2962.00	-.79	.42
	Erkek	59	53.27	3143.00		
Duyguların Kullanımı	Kadın	51	61.28	3125.50	-1.77	.07
	Erkek	59	50.50	2979.50		
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	51	60.85	3103.50	-1.64	.10
	Erkek	59	50.87	3001.50		

Tablo 4’e göre öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında cinsiyet değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında ve alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$).

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Medeni Durum Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	Evli	86	53.50	4601.00	-1.24	.21
	Bekâr	24	62.67	1504.00		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Evli	86	55.62	4783.00	-.07	.94
	Bekâr	24	55.08	1322.00		
Duyguların Kullanımı	Evli	86	53.41	4593.00	-1.31	.19
	Bekâr	24	63.00	1512.00		
Duyguların Değerlendirilmesi	Evli	86	52.82	4542.50	-1.67	.09
	Bekâr	24	65.10	1562.50		

Tablo 5’te öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında medeni durum değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilemediği görülmektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Yaş Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	20-40	65	56.75	3414	-.49	.62
	41 ve üzeri	45	53.69	2691		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	20-40	65	51.67	3502	-1.51	.12
	41 ve üzeri	45	61.03	2603		
Duyguların Kullanımı	20-40	65	61.32	3243	-2.31	.02
	41 ve üzeri	45	47.09	2862		
Duyguların Değerlendirilmesi	20-40	65	55.18	3618.50	-.12	.89
	41 ve üzeri	45	55.97	2486.50		

Tablo 6’daki bilgilere göre öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında yaş değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Ancak duyguların kullanımı alt boyutunda 20-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=-2.31$, $p<.05$). Buna göre öğretmenlerin yaşı arttıkça duygularını etkili bir şekilde kullanma düzeyinin de azaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Branş Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	Kültür	53	59.76	3167.50	-1.35	.17
	Meslek	57	51.54	2937.50		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Kültür	53	58.21	3085.00	-.86	.38
	Meslek	57	52.98	3020.00		
Duyguların Kullanımı	Kültür	53	59.51	3154.00	-1.27	.20
	Meslek	57	51.77	2951.00		
Duyguların Değerlendirilmesi	Kültür	53	59.45	3151.00	-1.25	.20
	Meslek	57	51.82	2954.00		

Tablo 7’deki bulgulara göre öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında branş değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$).

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal Zekâ	1-10 yıl	45	58.29	2	1.29	.52
	11-20 yıl	36	50.57			
	21 ve üzeri	29	57.29			
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	1-10 yıl	45	50.58	2	4.51	.10
	11-20 yıl	36	53.11			
	21 ve üzeri	29	66.10			
Duyguların Kullanımı	1-10 yıl	46	62.72	2	4.71	.09
	11-20 yıl	36	53.57			
	21 ve üzeri	29	46.69			
Duyguların Değerlendirilmesi	1-10 yıl	45	59.01	2	1.65	.43
	11-20 yıl	36	50.06			
	21 ve üzeri	29	56.81			

Tablo 8’deki analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem açısından öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında toplam puanında ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Yönelik Algılarının Eğitim Durumu Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Zekâ Toplam	Lisans ve önlisans	89	57.65	5130.50	-1.45	.14
	Lisansüstü	21	46.40	974.50		
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Lisans ve önlisans	89	57.66	5132.00	-1.47	.14
	Lisansüstü	21	46.33	973.00		
Duyguların Kullanımı	Lisans ve önlisans	89	55.53	4942.50	-.02	.98
	Lisansüstü	21	55.36	1162.50		
Duyguların Değerlendirilmesi	Lisans ve önlisans	89	56.83	5058.00	-.90	.36
	Lisansüstü	21	49.86	1047.00		

Tablo 9’daki verilere göre öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarında eğitim durumu değişkeni açısından duygusal zekâ toplam puanında ve alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$).

Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algıları

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarını belirleyebilmek için betimsel istatistik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçek	N	Min.	Mak.	\bar{X}	Ss	Düzye
Bütünleştirme	110	18	45	4.05	4.82	Sık sık
Kaçınma	110	17	65	3.02	7.70	Ara sıra
Uzlaşma	110	9	45	3.99	4.99	Sık sık
Hükmetme	110	11	30	3.21	3.76	Ara sıra
Uyma	110	6	25	3.51	2.83	Sık sık
Çatışma Yönetimi Stratejileri Toplam	110	82	205	3.45	18.10	Sık sık

Tablo 10'a göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algıları ($\bar{X}= 3.45$) ‘Sık sık’ düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin bütünleştirme ($\bar{X}= 4.05$), uzlaşma ($\bar{X}=3.99$) ve uyma ($\bar{X}= 3.51$) boyutlarındaki algıları ‘Sık sık’ düzeyindedir. Öğretmenlerin kaçınma ($\bar{X} = 3.02$) ve hükmetme ($\bar{X}= 3.21$) boyutlarındaki algıları ‘Ara sıra’ düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin bütünleştirme, uzlaşma ve uyma boyutlarındaki algıları hükmetme ve kaçınma boyutlarına ilişkin algılarından daha yüksektir. Bu durumda öğretmenlerin bütünleştirme, uzlaşma ve uyma stratejilerini hükmetme ve kaçınma stratejilerinden daha fazla kullandıkları söylenebilir. Boyutlar arasında karşılaştırma yapıldığında öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerindeki algı sıralaması bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma şeklindedir. Bu durumda öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinde tercih sıralamasının bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma şeklinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi Toplam	Kadın	51	47.27	2411	-2.51	.01
	Erkek	59	62.61	3694		
Bütünleştirme	Kadın	51	50.47	2574	-1.54	.12
	Erkek	59	59.85	3531		
Kaçınma	Kadın	51	49.92	2546	-1.70	.08
	Erkek	59	60.32	3559		
Uzlaşma	Kadın	51	51.05	2603.50	-1.36	.17
	Erkek	59	59.35	3501.50		
Hükmetme	Kadın	51	46.15	2353.50	-2.87	.00
	Erkek	59	63.58	3751.50		
Uyma	Kadın	51	48.98	2498	-2.01	.04

Erkek	59	61.14	3607
-------	----	-------	------

Tablo 11'deki verilere göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında çatışma yönetimi stratejileri toplamında ($U = -2.51, p < .05$); hükmetme alt boyutunda ($U = -2.87, p < .05$) ve uyma alt boyutunda ($U = -2.01, p < .05$), kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına göre erkekler kadınlardan daha fazla çatışma yönetimi stratejilerini kullanmaktadır. Ayrıca hükmetme ve uyma stratejilerini erkekler kadınlardan daha fazla kullanmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algıların Medeni Durum Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi Toplam	Evli	86	57.54	4948.50	-1.27	.20
	Bekar	24	48.19	1156.50		
Bütünleştirme	Evli	86	55.10	4738.50	-.25	.80
	Bekar	24	56.94	1366.50		
Kaçınma	Evli	86	58.33	5016.50	-1.76	.07
	Bekar	24	45.35	1088.50		
Uzlaşma	Evli	86	57.13	4913	-1.01	.30
	Bekar	24	49.90	1192		
Hükmetme	Evli	86	57.06	4907.50	-.97	.32
	Bekar	24	49.90	1197.50		
Uyma	Evli	86	56.88	4891.50	-.86	.38
	Bekar	24	50.56	1213.50		

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında medeni durum açısından çatışma yönetimi stratejileri toplamında ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Yaş Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi Toplam	20-40 yaş	65	53.92	3505	-.62	.53
	41 yaş ve üzeri	45	57.78	2600		
Bütünleştirme	20-40 yaş	65	55.03	3577	-.18	.85
	41 yaş ve üzeri	45	56.18	2528		
Kaçınma	20-40 yaş	65	56.75	3688.50	-.49	.62
	41 yaş ve üzeri	45	53.70	2416.50		
Uzlaşma	20-40 yaş	65	53.62	3485	-.74	.45
	41 yaş ve üzeri	45	58.22	2620		
Hükmetme	20-40 yaş	65	55.08	3580	-.16	.86

	41 yaş ve üzeri	45	56.11	2525		
Uyma	20-40 yaş	65	51.96	3377.50	-1.41	.15
	41 yaş ve üzeri	45	60.61	2727.50		

Tablo 13'teki bulgular öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında öğretmenlerin yaşına bağlı olarak çatışma yönetimi stratejileri toplamında ve alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediğini belirtmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Man Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Branş Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi Toplam	Kültür	53	51.18	2712.50	-1.37	.17
	Meslek	57	59.52	392.50		
Bütünleştirme	Kültür	53	53.56	2838.50	-.61	.53
	Meslek	57	57.31	3266.50		
Kaçınma	Kültür	53	52.33	2773.50	-1.00	.31
	Meslek	57	58.45	3331.50		
Uzlaşma	Kültür	53	51.08	2707.50	-1.40	.16
	Meslek	57	59.61	3397.50		
Hükmetme	Kültür	53	54.29	2877.50	-.38	.70
	Meslek	57	56.62	3227.50		
Uyma	Kültür	53	48.80	2586.50	-2.14	.03
	Meslek	57	61.73	3518.50		

Tablo 14'teki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında branş açısından çatışma yönetimi stratejilerinin toplamında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>.05$), uyma stratejisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=-2.14$ $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında meslek dersi öğretmenleri uyma stratejisini kültür dersi öğretmenlerine göre daha fazla kullanmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleki kıdem	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Çatışma Yönetimi	1-10 yıl	45	52.17	.84	2	.65
	11-20 yıl	36	58.21			
	21 yıl ve üzeri	29	57.31			
Bütünleştirme	1-10 yıl	45	52.16	.84	2	.65
	11-20 yıl	36	57.92			

	21 yıl ve üzeri	29	57.69			
Kaçınma	1-10 yıl	45	56.52	.89	2	.63
	11-20 yıl	36	58.00			
	21 yıl ve üzeri	29	50.81			
Uzlaşma	1-10 yıl	45	52.52	.67	2	.71
	11-20 yıl	36	57.31			
	21 yıl ve üzeri	29	57.88			
Hükmetme	1-10 yıl	45	53.18	.59	2	.74
	11-20 yıl	36	55.57			
	21 yıl ve üzeri	29	59.02			
Uyma	1-10 yıl	45	50.96	2.88	2	.23
	11-20 yıl	36	54.63			
	21 yıl ve üzeri	29	63.64			

Tablo 15'teki veriler öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında öğretmenlerin mesleki kıdemine bağlı olarak çatışma yönetimi stratejileri toplamında ve alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediğini belirtmektedir ($p > .05$).

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarının Eğitim Durumu Bakımından Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çatışma Yönetimi	Lisans ve önlisans	89	54.48	4849	-.68	.49
	Lisansüstü	21	59.81	1256		
Bütünleştirme	Lisans ve önlisans	89	55.19	4912	-.21	.83
	Lisansüstü	21	56.81	1193		
Kaçınma	Lisans ve önlisans	89	55.08	4902.50	-.28	.77
	Lisansüstü	21	57.26	1202.50		
Uzlaşma	Lisans ve önlisans	89	55.01	4896	-.33	.74
	Lisansüstü	21	57.57	1209		
Hükmetme	Lisans ve önlisans	89	54.54	4854	-.65	.51
	Lisansüstü	21	59.57	1251		
Uyma	Lisans ve önlisans	89	54.25	4828.50	-.85	.39
	Lisansüstü	21	60.79	1276.50		

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algılarında öğretmenlerin eğitim durumları açısından çatışma yönetimi stratejileri toplamında ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Spearman Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyine ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine Yönelik Algılarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Duygusal Zekâ	1									
2 İyimserlik/Ruhhalinin düzenlenmesi	.75**	1								
3 Duyguların Kullanımı	.48**	.23**	1							
4 Duyguların değerlendirilmesi	.78**	.45**	.14	1						
5 Çatışma Yönetimi Stratejileri	.13	.21*	.07	.00	1					
6 Bütünleştirme	.37**	.32**	.21*	.21*	.67*	1				
7 Kaçınma	-.15	-.03	-.03	-.23*	.75**	.23*	1			
8 Uzlaşma	.13	.15	.07	.01	.84**	.61**	.62	1		
9 Hükmetme	-.02	.10	-.14	-.02	.46**	.19*	.16	.22*	1	
10 Uyma	.12	.13	.05	.03	.79**	.55*	.54**	.67**	.32**	1

** p< .01

* p< .05

Tablo 17’de öğretmenlerin duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Alt boyutlar arasındaki ilişkilere bakıldığında çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme ile duygusal zekâ alt boyutlarından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında ($r=.32$, $p<.01$) pozitif yönlü orta düzeyde; duyguların kullanımı ($r=.21$, $p<.05$) ve duyguların değerlendirilmesi ($r= .21$, $p<.05$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma ile duygusal zekâ alt boyutlarından duyguların değerlendirilmesi alt boyutu arasında ($r= -.23$, $p<.05$) negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya göre mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ puanı orta düzeyin üzerindedir. Duygusal zekânın alt boyutları açısından bakıldığında ise öğretmenlerin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi algıları da orta düzeyin üzerindedir. Bu durumda öğretmenlerin iyimser bir ruh hali içerisinde olarak iyi duyguları ve düşünceleri teşvik ettikleri, olaylar karşısında duygularını kontrol altında tutabildikleri ve yönetebildikleri, bireylerarası ilişkilerde başkalarının duygularını anlayıp değerlendirebildikleri söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının düşük (Ertuğrul ve Kutluca, 2020) orta (Yancı ve Çiçek-Sağlam, 2014) ve yüksek (Durdu ve Şahin, 2017; Güler, 2006; Kızıl, 2014) olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması arzu edilmektedir. Çünkü öğretmenin duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması sınıfta olumlu etkileşime dayalı bir iklim oluşturulması açısından önemlidir. Öğretmen sorunlar yaşadığında kendini mutsuz ve üzüntülü hissedebilir, ancak bu duygu durumunu öğrencilere ve sınıf içerisindeki

davranışlarına yansıttığında öğrenme süreci olumsuz etkilenebilir. Bu olumsuzluğun oluşmaması için öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler sınıftaki öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında yaşayabileceği olumsuz duygularla daha iyi baş edebilir, bu olumsuz davranışlar karşısında daha olumlu tepkiler gösterebilir, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurabilir (Sarısoy ve Erişen, 2018) sınıftaki problemleri çözebilir ve bu tür problemleri önceden hissedebilir (Somuncuoğlu, 2005).

Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durumda bu değişkenlerin öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılabılır. Bununla birlikte 20-40 yaş grubu öğretmenlerinin 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlere oranla duygularını daha etkili kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumda yaşın duyguların kontrol edilebilirliğini ve yönetilebilirliğini etkilemekte olduğu; yaş ilerledikçe bireylerin olaylar karşısında duyguları kontrol edebilme ve yönetebilme becerilerinde bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durum yaşın ilerlemesiyle bireylerin psikolojik durumlarında meydana gelen değişikliklerle alakalı olabilir. Ancak alanyazında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde bu kişisel değişkenler açısından bu araştırmayla paralellik gösteren ve çelişen sonuçlar elde edilmiştir (Ertuğrul ve Kutluca, 2010; Durdu ve Şahin, 2017; Kızıllı, 2014; Oginska-Bulik, 2005; Sağlam, 2018; Turan, 2015).

Bu araştırmada öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme, uzlaşma ve uyma boyutlarının sıklıkla; kaçınma ve hükmetme stratejilerinin ise ara sıra öğretmenler tarafından kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin bütünleştirme, uzlaşma ve uyma stratejilerini hükmetme ve kaçınma stratejilerinden daha fazla kullandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerindeki tercih sıralamasının bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin çatışmaları yapıcı bir şekilde çözdüklerini göstermekte olup alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Dilber (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler en fazla işbirliği stratejisini kullanmakta iken bu sırayı uzlaşma, kaçınma, uyma ve hükmetme stratejileri izlemektedir. Özdemir'e (2018) göre öğretmenler en fazla bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerini kullanmakta ve bunları sırasıyla uyma, kaçınma ve hükmetme stratejileri izlemektedir. Sucuoğlu'na (2015) göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri kullanma sırası bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınmadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanmalarında medeni durum, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumu açısından farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Ancak branş açısından meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerine oranla uyma stratejisini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum meslek liselerinde çalışan meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin branşlarına yönelik öğrenci, veli ve yönetici tutumlarının ve bunlarla ilişkilerinin

farklılıklarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini kadınlardan daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Çatışma stratejileri açısından ise hükmetme ve uyma stratejilerini erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kadınların ve erkeklerin yetiştirilme tarzı ve toplumsal cinsiyetlere yüklenen özelliklerden kaynaklanabilir. Ancak alanyazında öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinde bu kişisel değişkenler açısından bu araştırmayla paralellik gösteren ve çelişen sonuçlar elde edilmiştir (Dilber, 2008; Güllüoğlu, 2013; Kapıcı ve Radmard, 2016; Yurdunkulu ve Oktay, 2020).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına ulaşılmıştır. Buna karşın alt boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. En yüksek pozitif ilişki bütünleştirme stratejisi ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında tespit edilmiştir. Bu durumda iyimser bir ruh hali içerisinde olan, iyi duygu ve düşünceyi teşvik eden öğretmenlerin çatışma durumlarında daha çok bütünleştirme stratejisini kullandığı söylenebilir. Bununla birlikte bütünleştirme ile duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi arasında zayıf da olsa pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre olaylar karşısında duygularını kontrol eden, duygularını yönlendiren ve bireylerarası ilişkilerde karşıdaki kişinin duygularını anlayıp değerlendirebilen bireylerin düşük bir ihtimal olsa da bütünleştirme stratejisini kullandığı ifade edilebilir. Boyutlar arasındaki diğer bir ilişki ise kaçınma stratejisi ve duyguların değerlendirilmesi arasındaki düşük de olsa negatif olan bir ilişkidir. Bu durumda bireylerarası ilişkilerde karşıdaki kişinin duygularını anlayıp değerlendirebilen bireylerin düşük bir ihtimal olsa da kaçınma stratejisini kullanmayı tercih etmedikleri söylenebilir. Aynı konu üzerinde çalışan Karaca'ya (2014) göre ise duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan öğretmenler bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerini tercih etmektedirler.

Bu araştırma sonucunda çatışma yönetimi stratejilerinin tercih edilmesinde duygusal zekânın önemli olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça özyeterlik inancı, sınıf yönetimi becerileri (Sağlam, 2018), örgütsel adanmışlıkları (Kızıl, 2014) ve problem çözme becerileri artmakta (Güler, 2006); duygusal zekâ düzeyi ile stresle başa çıkma tarzı arasında ilişki bulunmaktadır (Şirin, 2007). Bu bağlamda duygusal zekânın hem örgütler hem de bireyler için önemli olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ öğrenme ve tecrübe ile geliştirilebilir (Somuncuoğlu, 2005). Bu açıdan öğretmenlerin duygusal zekâlarını artırabilecek hizmet içi eğitimler gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan biri araştırmanın örnekleimidir. Araştırma örnekleminde sadece mesleki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Bu açıdan farklı liselerde ve farklı eğitim düzeylerinde (anaokulu, ilkokul, ortaokul) görev yapan öğretmenleri de içeren benzer bir araştırma ile daha genel sonuçlara ulaşılabılır. Benzer bir araştırma farklı illerde, farklı ilçe ve köy okullarında gerçekleştirilebilir. Benzer bir araştırma yöneticilerle veya

öğrencilerle yapılabilir. Bu araştırmada duygusal zekâ düzeyi ve çatışma yönetimi stratejileri cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelenmiştir. Benzer bir çalışma farklı okul kademeleri, eğitim bölgeleri ve farklı değişkenler eklenerek de yapılabilir. Bunun yanı sıra duygusal zekânın çatışma yönetiminin bir yordayıcısı olup olmadığı regresyon analizi ile incelenerek duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejileri ilişkisi daha detaylı açıklanabilir.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

5. KAYNAKÇA

- Aslan, Ş. (2008). Duygusal zekâ, bireylerarası çatışmayı çözümlene yöntemleriyle ilişkili midir? Schutte'nin duygusal zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 179-200.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555-562. [Doi:10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4).
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141. [Doi: 10.19126/suje.67976](https://doi.org/10.19126/suje.67976).
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. [Doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x).
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. Denizli: Arıkan.
- Çetinel, G., & Esen, E. (2020). Duygusal zekâ çatışma yönetim stratejilerini nasıl etkilemektedir?: Çalışan algısına yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 93-108. [Doi: 10.20875/makusobed.592481](https://doi.org/10.20875/makusobed.592481).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2, 130-148.
- Demir, M. (2010). Örgütsel çatışma yönetiminde duygusal zekânın etkisi: Konaklama işletmelerinde işgörenlerin algılamaları üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 199-211.
- Dilber, S. (2008). *Eskişehir ili Yenikent eğitim bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi, *Celal Bayar Üniversitesi İ. İ.B. F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209- 230.

- Durdu, İ., & Şahin, S. (2017). Bazı değişkenler açısından ortaokul öğretmenlerin duygusal zekâlarının incelenmesi (İzmir ili Buca İlçesi örneği). *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-58.
- Ertuğrul, N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri ilişkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-10. Doi: 10.31805/acjes.656153.
- Gökkyer, N. (2017) Örgütsel çatışma. (Ed. Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N.). *Örgütsel davranış ve yönetimi* (391-420). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri’de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin ve çatışma yönetimi stratejilerinin analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218.
- Gürses Kürçe, S. (2015). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri: Ankara Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution in nursing. *Contemporary Nurse*, 13(1), 94-100.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2004) Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution, *Human Performance*, 17(2), 195-218, Doi: 10.1207/s15327043hup1702_4.
- Kapıcı, S., & Radmard, S. (2016). Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 55-79.
- Karaca, P. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2015). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Khalili, A. (2012). The role of emotional intelligence in the workplace: A literature review. *International Journal of Management*, 29(3), 355-370.
- Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kılıçaslan, S. (2014). Örgütsel çatışma yönetiminde duygusal zekânın etkisini incelemeye yönelik kuramsal bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges. Özel sayı* (Ağustos), 264-274. Doi: [10.1501/OTAM_0000000396](https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000396).
- Kızıllı, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(2), 167-175.
- Özdemir, N. (2018). Okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışma ve çatışma yönetim stilleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(2), 93-116.
- Özen, Y., & Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren örenkelme sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 394-422.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin.
- Rahim, M. A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), 5-8.
- Rathore, D., Chadha, N. K., & Rana, S. (2017). Emotional intelligence in the workplace. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 162-165.
- Rezvani, A., Barrett, R., & Khosravi, P. (2019). Investigating the relationships among team emotional intelligence, trust, conflict and team performance. *Team Performance Management: An International Journal*, 25(1/2), 120-137. Doi:10.1108/TPM-03-2018-0019.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve özyeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sarısoy, B., & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215. Doi: 10.17051/ilkonline.2019.507002.

- Schutte, N. S., & Loi, N. M. (2014). Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, 66, 134-139. Doi: 10.1016/j.paid.2014.03.031.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. Doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 269-293.
- Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 16-28.
- Şimşek, Ş. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338. Doi: 10.5455/bcp.20110624015920.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ural, A. (2018). *Örgütsel çatışmanın yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5(5), 1-10. Doi: 10.3389/educ.2020.00005.
- Yancı, F., & Çiçek-Sağlam, A. Ç. (2014). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 298-313.
- Yurdunkulu, A., & Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 285-302. Doi: 10.24315/tred.561001.

Extended Abstract

Human is a social being and needs to live in a community. However, various problems may arise in organizations that emerge as a result of the need for cooperation in order to meet the basic needs of people and to survive. Schools are the fundamental organizations in a society and conflicts are inevitable in schools. In this context, necessary efforts should be made to prevent possible conflicts that may occur in the school, and when conflict occurs, these conflict situations should be directed towards the common goals of the school and for the benefit of the school. In this respect, conflict situations should be evaluated as an opportunity and action should be taken. In this case, the first thing to do is to examine the conflicts encountered in detail and reveal what caused the conflict. In conflict management, besides the factors causing conflict and conflict management strategies, another important issue is the feelings of the parties to the conflict. This is because the reflection of emotions is the first sign of the conflict process. In this respect, it can be said that emotions are one of the elements of conflict and emotional intelligence, which indicates the importance of emotions, is related to the issue of conflict.

In this study, it was aimed to examine the relationship between these two variables by determining the conflict management strategies and emotional intelligence levels of teachers working in vocational secondary education institutions. Population of this study, using the correlational research method, consists of teachers working in Vocational and Technical Anatolian High Schools in the Central district of Niğde in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 110 teachers. A measurement tool consisting of three parts was used to collect data in the study. In the first part of the measurement tool, there is a personal information form, in the second part the "Revised Schutte Emotional Intelligence Scale" adapted into Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011), and the "Conflict Management Strategies Scale" developed by Özgan (2006) in the last part. Descriptive statistical analysis, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H test and Spearman Correlation Analysis were used in the analysis of the research data.

In this study, it was determined that the emotional intelligence levels of teachers did not differ in terms of gender, marital status, branch, professional seniority and educational status variables. In this case, it can be concluded that these variables do not affect teachers' emotional intelligence levels. However, it was determined that teachers in the 20-40 age group used their emotions more effectively than those aged 41 and over. From the aspect of conflict management, it was determined that there was no difference in the use of conflict management strategies by teachers in terms of marital status, age, professional seniority and educational status. However, in terms of branches, it was concluded that vocational course teachers used the strategy of compliance more than culture course teachers. This may be due to differences in the attitudes of students, parents and managers towards their branches and their relations with vocational and culture course teachers working in vocational high schools. Additionally, it was observed that the emotional intelligence scores and the use of conflict management strategies of teachers working in vocational secondary education institutions were above the middle level. It has been determined that the order of preference of teachers in conflict management strategies is integration, reconciliation, compliance, domination and avoidance. It was found that there was no significant relationship between the emotional intelligence scores of the teachers and conflict management strategies. It has been determined that there are significant relationships between sub-dimensions. Positive mid-level between the integration strategy and

optimism / mood regulation; It was determined that there is a low-level positive relationship between the use of emotions and the evaluation of emotions. It was observed that there was a low level negative relationship between avoidance strategy and evaluation of emotions. As a result of the research, it was concluded that emotional intelligence is important in choosing conflict management strategies.