Turkish Studies

Volume 14 Issue 4, 2019, p. 2361-2382

DOI: 10.29228/TurkishStudies.23415

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info / Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 25.06.2019

✓ Accepted/Kabul: 10.08.2019

📅 Report Dates/Rapor Tarihleri: Referee 1 (22.07.2019)-Referee 2 (23.07.2019)

This article was checked by iThenticate.

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

Fatma Ebru İKİZ** - Umut ÇATAL***

ÖZ

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek, çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, lisans programında okudukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında lisans eğitimine devam etmekte olan öğretmen adayları tarafından oluşmaktadır. Katılımcılar Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam eden lisans yerleştirmelerine göre PDR bölümü, sayısal, sözel, güzel sanatlar ve yabancı dil alanlarındaki toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği (DÖYÖ), Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği (ÇESÖ) ve araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çarpıklık-basıklık analizi sonuçları incelenmiştir. Bu doğrultuda verileri analiz etmek amacıyla bağımsız iki örnek t testi ve tek yönlü ANOVA analizleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularının anlamlılık düzeyini incelemek için .05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak belirlenmiştir. Korelasyon analizi için ise Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Duygusal öz-yeterliğin çatışma eylem stillerini ne kadar yordadığını belirlemek amacıyla değişkenler arasında doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrenmen adaylarının çatışma eylem stilleri ile duygusal öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Duyguları düzenleme puanları ile zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stillerinin arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygusal öz-yeterliğin kaçınmacı çatışma eylem stiliyle anlamlı ilişki

* Bu çalışma birinci yazar danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, E-posta: ebru.ikiz@deu.edu.tr

*** Öğretmen-MEB, E-posta: u.catal92@gmail.com

olmadığı ve stili açıklayıcı etkisi olmadığı saptanmıştır. Çoklu regresyon analizi çıktılarına göre; duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının; zorlayıcı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %7'sini, kolaylaştırıcı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %17'sini, uzlaştırmacı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %15'ini, karşı koyucu çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %15'ini açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, çatışma, çatışma eylem stilleri.

THE INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' CONFLICT ACTION STYLE ACCORDING TO THE LEVELS OF THEIR EMOTIONAL SELF-EFFICACY

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between teacher trainees' conflict-action styles and emotional self-efficacy levels, and to determine whether there is a statistically significant difference between the levels of conflict action styles and emotional self-efficacy in terms of gender, class level, and department. The population of the study consists of teacher trainees' who continue their undergraduate education in the academic year 2018-2019. The participants of the study consisted of 300 undergraduate students from the departments of psychological counseling and guidance, fine arts, foreign languages, verbal and numerical sciences in Dokuz Eylul University, Buca Faculty of Education. Emotional Self-Efficacy Scale (SCES) and Conflict Action Styles Scale (SPES) with a questionnaire prepared by the researchers were used for data collection. To determine whether the data show normal distribution, the results of the skewness-baseline analysis were examined. In this direction, independent two sample t test and one-way ANOVA analysis were used to analyze the data. The significance level of .05 was used to evaluate whether the findings were meaningful or not. For correlation analysis, Pearson Correlation technique was used. Linear regression analysis was conducted between variables to determine how emotional self-efficacy predicts conflict action styles. As a result of the study, a significant relationship was found between the trait action styles and emotional self-efficacy of participants. A positive and significant relationship was found between the level of regulating emotions and the level of coercive, facilitating, conciliatory, antagonistic conflict styles of action. There is no relation and no explanatory effect between the emotional self-efficacy and the avoidant conflict action style. According to the results of multiple regression analysis, it was found that approximately 7% of the change in the style of coercive conflict action, approximately 17% of the change in the style of facilitating conflict action, 15% of the change in the conciliatory conflict style of action, and 15% of the change in the conflict style of action can be predicted by emotional self-efficacy levels of teacher trainees.

STRUCTURED ABSTRACT**1. Introduction**

As in every institution, conflicts are frequently experienced in schools in many ways. These conflicts manifest themselves as between student-student, teacher-teacher, student-teacher or teacher-administrator (Sarpkaya, 2002; Türnüklü, Şahin and Öztürk, 2002; Yıldız, 2014; Bursalıoğlu, 2015; Aydın, Yıldız), Akgün and Cerit, 2016)

The management of conflicts in schools is one of the biggest challenges for teachers. Teachers should be able to effectively manage the conflicts they face in order to achieve their goals. Teachers contribute to corporate culture, productivity and peaceful working environment by providing conciliatory solutions instead of avoiding or compelling behaviors in the conflicts they experience in schools (Arslantaş & Özkan, 2012; Karcıoğlu & Kahya, 2012; Yıldız, 2014).

It is a known fact that there are frequent conflicts between teachers, students, parents and school management in educational institutions for different reasons. The pioneer step in conflict resolution is the emotion management. It is seen that the disagreements experienced by individuals in interpersonal relationships are inevitable, many negative and destructive emotions may be experienced in this period and it is important for the individual to realize and manage these emotions (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz, Balcı, 2009). It can be said that teachers' skills in emotion management and role models for students are an important point in solving conflicts in schools, improving school environment and increasing students' success.

Emotions play a very important role in human life as one of the factors that shape our behavior. It is possible to talk about the existence of emotions wherever there are people and our schools with teachers and students can be included (Türkay, Ünal & Taşar, 2011). Together with children and young people who show different intellectual, affective and relational characteristics in different age periods, teachers who will spend the whole day in school are affected by what they observe because they live, express all emotions in various ways (Karaca & İkiz, 2014). However, unlike other people, teachers are exemplary children and young people with whom they are educated all day and play a role in shaping their lives. Schools are the only institutions that prepare the new generations for the future and their real purpose is to raise happy individuals who love, produce and produce their jobs. In terms of the students they bring up, it is very difficult for teachers who are not aware of their own feelings in the educational environment and who cannot manage their emotions and cannot manage their relationships and disagreements because they cannot manage their emotions. From this perspective, it can be said that the ability to manage emotions and emotional self-efficacy and self-control skills are important in teachers.

The aim of the study is to examine the relationship between teacher candidates' conflict action styles and emotional self-efficacy levels, and to determine whether conflict action styles and emotional self-efficacy are statistically differentiated according to gender, grade levels, departments they study in the undergraduate program. The results will show us the style of action and emotional self-efficacy levels

demonstrated by teacher trainees in case of conflict, and it is thought that these processes will shed light on the literature by providing information.

2. Method

The population of the research consists of the teacher trainees who are continuing their undergraduate education in 2018-2019 academic year. The participants of the study consisted of 300 undergraduate students from the departments of psychological counseling and guidance, fine arts, foreign languages, verbal and numerical sciences in Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education. It was found that 72.3% of the 300 teacher trainees participating in the study were women and 27.7% were men. Of the teacher trainees, 99 (33%) were first-year students, 14 (4.7%) were second-year students, 77 (25.7%) were third-year students, and 110 (36.7%) were fourth-year students. 107 (35.7%) of the teacher trainees were in PDR department, 51 (17%) were in numerical departments, 100 (33.3%) were in verbal sections, 18 (6%) were in artistic departments and 24 (8%) were in foreign languages.

Data were collected by using the Emotional Self-Efficacy Scale (DSQ) and Conflict Action Styles Scale (SCSS), with the personal information form prepared by the researchers. The skewness-kurtosis analysis results were examined to determine whether the data showed normal distribution. As the scale scores were found to be in normal distribution, parametric analysis techniques were used. Accordingly, the Independent Two Sample T-Test was used to determine whether the sample's emotional self-efficacy was significantly differentiated in terms of gender, and the One-Way ANOVA analysis was used to determine whether the emotional self-efficacy scores of the sample were significantly different in terms of grade level and the type of score they placed in the undergraduate program. The LSD post hoc test was used to determine which variables were differentiated from the one-way ANOVA analysis, and the emotional self-efficacy scores of the sample, avoidant conflict action style, coercive conflict action style, facilitating conflict action style, conciliatory conflict action style, and oppositional conflict action style. For correlation analysis, Pearson Correlation technique was used. Linear regression analysis was conducted between variables to determine how emotional self-efficacy predicts conflict action styles.

3. Findings, Discussion and Results

When the gender variable was examined, it was found that the teacher trainees' emotional self-efficacy scores did not differ, the levels of coercive action styles were higher in favor of men, and the levels of avoidant, facilitating, conciliatory and opposing action styles did not differ significantly. When examined according to grade level, the emotional self-efficacy of the teacher trainees in the 2nd, 3rd and 4th grades were found to be significantly higher than the emotional self-efficacy of the 1st grade students. It was found that teacher trainees in the 2nd grade were found to be significantly higher in terms of the opposing conflict action style scores rather than the teacher trainees in the 1st, 3rd and 4th grades. According to the department, the self-efficacy scores of counselors with the other teacher trainees from verbal

and numerical departments were found to be significantly higher than those in the fine arts departments. It was found that conflict action style scores did not differ significantly in terms of the departments of the teacher trainees.

As a result of the study, a significant relationship was found between the conflict action styles and emotional self-efficacy of teacher trainees. There was a positive and significant relationship between emotion regulation scores and coercive, facilitating, conciliatory, opposing conflict action styles. There is no relation and no explanatory effect between the emotional self-efficacy and the avoidant conflict action style. According to the results of multiple regression analysis, it was found that approximately 7% of the change in the style of coercive conflict action, approximately 17% of the change in the style of facilitating conflict action, 15% of the change in the conciliatory conflict style of action, and 15% of the change in the conflict style of action can be predicted by emotional self-efficacy levels of teacher trainees.

Keywords: teacher trainees, self-efficacy, emotional self-efficacy, conflict, conflict activity styles.

1.Giriş

Çatışma, bireyin içinde veya iki birey arasında karşılanmamış ihtiyaçlar, sınırlı kaynaklar, sahip olunan değerlerin farklı olması gibi nedenlerle oluşan uzlaşmazlık olarak ifade edilmektedir (Deutsch, 1973; Rahim, 2002; Johnson & Johnson, 2003; Wall ve Callister, 1995). Çatışma çözme, var olan anlaşmazlığın sonuçlandırılması, sorunlara yönelik çözüm ve anlaşma sağlanması amacıyla tarafların birlikte yürüttüğü yapılan davranışlar ve sergilenen tutumlar sürecidir (Mourer, 1991; Duryea, 1992; Jandt ve Pedersen, 1996; Balat ve Dağal, 2011). Çatışmaya gösterilen tepkiler üç temel grupta toplanabilir: yumuşak tepkiler, sert tepkiler, ilkeli tepkiler (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007). Çatışmaların çözümünde seçilen yol ve sergilenen tutumlar çözümü etkilediği için çatışma eylem stilleri anlaşma çözümünde belirleyici unsurlardan biridir.

Bireylerin amaçları ve ilişkileri verdikleri değere bağlı olarak sergileyebilecekleri “geri çekilme”, “yatıştırma”, “uzlaşma”, “güç kullanma”, “yüzleşme” olmak üzere beş farklı çatışma çözme yöntemini tanımlamış ve bu beş yöntemin her birine farklı bir hayvan simgesiyle ifade etmiştir (Johnson ve Johnson, 1995). Bireyin sergileyeceği strateji “amacın önemine” ve “ilişkinin önemine” bağlıdır (Johnson ve Johnson, 1991; Weiten, Hammer ve Dunn, 2016).

Eğitim kurumlarında farklı nedenlerden dolayı öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimi arasında çeşitli şekillerde çatışmaların sıklıkla yaşandığı bilinen bir gerçektir. Duygu yönetimi çatışma çözümünde öncül bir basamaktır. Bireylerin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları anlaşmazlıkların kaçınılmaz olduğu, bu esnada olumsuz ve yıkıcı pek çok duygu yaşanabileceği, bireyin bu duyguları fark ederek yönetebilmesinin önemli olduğu görülmektedir (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz, Balcı, 2009). Öğretmenlerin duygu yönetimi konusundaki becerilerinin ve bu konuda öğrencilere rol model olmasının, okullardaki çatışmaların çözümünde, okul ortamının iyileştirilmesinde ve öğrencilerin başarılarının artmasında önemli bir nokta olduğu söylenebilir.

Duygular, davranışlarımıza yön veren etkenlerden biri olarak insan hayatında çok önemli bir rol oynamaktadır. İnsanların olduğu her yerde duyguların varlığından söz etmek mümkündür ve buna öğretmenlerin ve öğrencilerin bulunduğu okullarımız da dahil edilebilir (Türkay, Ünal ve Taşar, 2011). Farklı yaş dönemlerinde farklı düşünsel, duygulanımsal ve ilişkisel özellikler gösteren çocuklar ve gençlerle bir arada, okulda tüm günü geçirecek olan öğretmenler de diğer tüm insanlar gibi yaşadıklarından gözlemlediklerinden etkilenmekte, tüm duyguları yaşamakta, çeşitli yollarla ifade

etmektedir(Karaca ve İkiz, 2014). Ancak diğer insanlardan farklı olarak öğretmenler, duygusunu yaşama ve ifade etme sürecinde, tüm gün birlikte olduğu ve eğitim verdiği çocuk ve gençlere örnek olmakta ve onların yaşamının şekillenmesinde rol oynamaktadır. Yetiştirdikleri öğrencilere kazandıracakları açısından bakıldığında eğitim ortamında kendi duyumsadığı duygularının farkında olmayan ve duygularını yönetemeyen, duygularını yönetemediği için ilişkilerini ve anlaşmazlıklarını yönetemeyen öğretmenlerin yetiştirmiş oldukları bireylere bu beceriyi kazandırabilmesi oldukça zordur. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerde duyguları yönetebilme ve duygusal oto kontrol becerilerinin önemli olduğu söylenebilir.

Duygusal öz-yeterlik, duyguyla alakalı kişinin kendisine dönük algıladığı yetenekler, bu yeteneklerin değerlendirilmesi ve bu yeteneklerle ilgili bir inanç oluşması şeklinde belirtilmektedir. Başka bir deyişle kişinin duyguları ile ilgili bilişsel yetenekleri olarak ifade edilebilir (Petrides ve diğerleri, 2006). Duygusal öz-yeterlik; bireyin kendi algılarından temellenmekte ve değişen yaşam koşullarını yönetmeye uygun duygu işlevselliğini gösterebilme becerisine ve kendisinde bu becerinin varlığına yönelik inanışlarını kapsamaktadır (Southam-Gerow, 2014; Willemse, 2008; Pool ve Qualter, 2012).

Bireyin kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi ile başlayan duygusal öz-yeterlik, Choi, Kluemoer ve Sauley'e (2013) göre; bireyin duygularını bilişsel süreçlerine yardımda kullanabilmesi, duygu durumundaki iniş çıkışlarını anlayabilmesi, kendisinin ve çevresindekilerin duygularını idare edebilmesiyle alakalı becerisine dair algılarından oluştuğu belirtilmektedir. Hislerini fark edip yönetebilme, algılayıp ayırt edebilme, değişken hislerle baş edebilme, ilişkilerini yürütebilme ve duygularını harekete geçirebilme gibi birbirinden farklı özellikleri bir arada kapsayan (Acar, 2002; Wallace ve Alden, 1997) bu özelliğe sahip olan kişi, duygusal öz-yeterlik becerisi yardımıyla; kendisini sakinleştirerek veya daha pozitif düşünceler kazanarak mevcut duygu durumu üzerinde kontrol sahibi olabilmektedir (Hessler ve Fainsilber-Katz, 2010). Kişinin ruh sağlığının korunmasında yüksek düzeyde duygusal öz-yeterlik algısının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sahranç, 2007; 102).

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

Her kurumda olduğu gibi okullarda da çatışmalar çok yönlü olarak sıklıkla yaşanmaktadır. Bu çatışmalar öğrenci-öğrenci arasında olduğu gibi, öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen ya da öğretmen-idareci arasındaki çatışmalar olarak kendini göstermektedir (Sarpkaya, 2002; Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002; Yıldız, 2014; Bursalıoğlu, 2015; Aydın, Yıldız, Akgün ve Cerit, 2016). Öğretmenler, amaçlarına ulaşabilmek için karşılaştıkları çatışmaları etkili şekilde yönetebilme kabiliyetine sahip olabilmelidirler. Öğretmenler okullarda yaşadıkları çatışmalarda kaçınma davranışı ya da zorlayıcı davranışlar göstermek yerine uzlaşmacı çözümler getirerek kurum kültürüne, üretkenliğe ve huzurlu çalışma ortamına katkı sağlamaktadır (Arslantaş ve Özkan, 2012; Karcıoğlu ve Kahya, 2012; Yıldız, 2014).

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesidir. Çalışmada, öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri düzeyi ve duygusal öz-yeterlik düzeyi aynı zamanda cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okudukları bölümler açısından istatistiki olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermedikleri açısından incelenmektedir. Ortaya çıkacak sonuçlar bize çatışma durumunda öğretmen adaylarının sergilediği eylem tarzını ve duygusal öz-yeterlik düzeyini gözler önüne serecek, aynı zamanda bu süreçlerin öğretmen adaylarına olumlu veya olumsuz etkisi olup olmadığına dair bilgi sağlayarak alan yazına ışık tutacağı düşünülmektedir.

2.Yöntem

Çalışma ilişkisel tarama modelinde oluşturulmuştur. Bu çalışmada korelasyon yöntemi ile betimsel yöntem bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın evreni İzmir’de Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam ediyor olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; aynı fakültede lisans eğitimi süregiden farklı bölümlerden toplam 300 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler evrendeki her bireyin eşit seçilme şansının olmadığı durumlarda kullanılan kolay ulaşılabilir durum örneklem yoluyla seçilmiştir. Çeşitli nedenlerle kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi yolu tercih edilmektedir. Bunlar; verilerin zaten toplanmış olması, örneklemin araştırmacını çalıştığı yere yakın olması ya da çalıştığı yerin bu konuda avantaj sağlaması gibi nedenlerdir (Gall, Gall ve Borg, 1999).

Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği (DÖYÖ):Orijinal ölçek, Kirk, Shutte ve Hine (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe’ye Totan, İkiz ve Karaca (2010) tarafından standardize edilmiştir. Ölçek 32 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların adları sırasıyla duyguları düzenleme, duyguları düşüncüyü destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama, duyguları algılamadır. Ölçek beşli değerlendirme derecelemesi içermekte olup maddelerin her biri hiç emin değilim ile kesinlikle eminim arasında değerlendirilerek derecelendirilmektedir. Alt boyut puanları o alt boyuttaki madde puanlarının toplamının, o alt boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçekte ve alt boyutlarda yüksek puan duygu düzenleme öz yeterliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,89; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,64 / 0,71 / 0,80 / 0,71 olarak ileri sürülmektedir.

Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği (ÇESÖ):Orijinal ölçek, Johnson ve Johnson (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe’ye Karadağ ve Tosun (2014) tarafından standardize edilmiştir. Ölçek 35 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların adları sırasıyla kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı, karşı koyucu dır. Ölçekte yer alan ifadelerin seçenekleri beşli likert tipinde (1-kesinlikle katılmıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum) olup alt boyut puanları o alt boyuttaki madde puanlarının toplamının, o alt boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçekte her biri farklı çatışma eylem stili ölçüldüğünden toplam puan alınmamaktadır. Alt boyutlarda yüksek puan bireyin ilgili çatışma eylem stilini daha fazla kullandığını ifade etmektedir. Alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,79 / 0,76 / 0,77 / 0,78 / 0,72 olarak tespit edilmiştir.

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

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

Araştırmanın kapsamı dahilinde toplanmış olan verilerin analiz süreci öncesinde verilerin temizliğine ilişkin işlemler yapılmıştır (Meyers, Gamst ve Guarimo, 2006; Tabachnick ve Fidel,

2007). İlk olarak frekans tablolarında belirlenmiş hatalı kodlar ve veri değerleri, uygulama formlarından kontrol edilmiş, düzenlenmiş ve temizleme işlemi bitiminin ardından verilerdeki boş değerler incelenmiştir.

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

3.Bulgular

Araştırmaya katılım gösteren 300 öğretmen adayının 217'sini (%72,3) kadınların, 83'ünü (%27,7) erkeklerin oluşturduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının 99'unun (%33) birinci sınıf öğrencisi, 14'ünün (%4,7) ikinci sınıf öğrencisi, 77'sinin (%25,7) üçüncü sınıf öğrencisi, 110'unun (%36,7) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 107'si (%35,7) PDR bölümünde, 51'i (%17) sayısal bölümlerde, 100'ünün (%33,3) sözel bölümlerde, 18'inin (%6) sanatsal bölümlerde, 24'ünün (%8) yabancı dil bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin duyguları düzenleme alt boyutunda toplanan verilerin ortalama puanı 3.56, standart sapma değeri 0,46, çarpıklık katsayısı - 0,25 olarak saptanmıştır. Duyguları düşüncüyü destekleyici olarak kullanma alt boyutunda verilerin ortalama puanı 3.42, standart sapma değeri 0.51 ve çarpıklık katsayısı değeri 0.17 olarak saptanmıştır. Duyguları anlama alt boyutundan toplanan verilerin ortalama puanı 3.44, standart sapma değeri 0.56 ve çarpıklık katsayısı değeri -0.10 olarak saptanmıştır. Duyguları algılama toplanan verilerin ortalama puanı 3.69, standart sapma değeri 0.58 ve çarpıklık katsayısı değeri -0.40 olarak saptanmıştır.

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

Tablo 1'de duygusal öz-yeterlik puanlarının ve çatışma eylem stilleri puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından karşılaştırılmasıyla ilgili bağımsız iki örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 1: Duygusal Öz-Yeterlik Puanlarının Ve Çatışma Eylem Stilleri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Duyguları Düzenleme	Kadın	217	3,55	0,43	-0,44	0,658
	Erkek	83	3,58	0,53		
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	Kadın	217	3,39	0,51	-1,45	0,147
	Erkek	83	3,49	0,53		
Duyguları Anlama	Kadın	217	3,41	0,54	-1,58	0,114
	Erkek	83	3,52	0,61		
Duyguları Algılama	Kadın	217	3,70	0,53	0,54	0,586
	Erkek	83	3,66	0,68		
DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK	Kadın	217	3,71	0,52	0,92	0,361
	Erkek	83	3,64	0,64		
Kaçınmacı	Kadın	217	2,79	0,60	-1,80	0,073
	Erkek	83	2,93	0,61		
Zorlayıcı	Kadın	217	3,26	0,57	-2,37	0,019
	Erkek	83	3,44	0,65		
Kolaylaştırıcı	Kadın	217	3,61	0,60	0,36	0,721
	Erkek	83	3,59	0,69		
Uzlaştırıcı	Kadın	217	3,52	0,51	-0,45	0,656
	Erkek	83	3,55	0,64		
Karşı Koyucu	Kadın	217	3,62	0,50	-0,25	0,800
	Erkek	83	3,64	0,51		

Tablo 1 incelendiğinde duygusal öz-yeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyeti açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır. Zorlayıcı çatışma eylem stillerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı saptanmıştır ($t=-2,37$; $p<0,05$). Erkek öğretmen adaylarının zorlayıcı çatışma eylem stili puanları, kadın öğretmen adaylarının zorlayıcı çatışma eylem stili puanlarından anlamlı olarak daha fazladır. Kaçınmacı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyeti açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik puanlarının ve çatışma eylem stilleri puanlarının sınıf düzeyleri açısından karşılaştırmasıyla ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 2: Duygusal Öz-Yeterlik Puanlarının Ve Çatışma Eylem Stilleri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Duyguları Düzenleme	A-1. sınıf	99	3,44	0,49	3,91	0,009	B,C,D>A
	B-2. sınıf	14	3,71	0,57			
	C-3. sınıf	77	3,58	0,44			
	D-4. sınıf	110	3,63	0,40			
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	A-1. sınıf	99	3,31	0,59	4,07	0,007	D>A,C
	B-2. sınıf	14	3,57	0,57			
	C-3. sınıf	77	3,37	0,47			
	D-4. sınıf	110	3,53	0,43			
Duyguları Anlama	A-1. sınıf	99	3,35	0,62	1,84	0,140	
	B-2. sınıf	14	3,65	0,65			
	C-3. sınıf	77	3,43	0,57			
	D-4. sınıf	110	3,49	0,49			
Duyguları Algılama	A-1. sınıf	99	3,53	0,61	3,84	0,010	B,C,D>A
	B-2. sınıf	14	3,86	0,64			
	C-3. sınıf	77	3,76	0,60			
	D-4. sınıf	110	3,76	0,50			
DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK	A-1. sınıf	99	3,56	0,59	2,79	0,041	B,C,D>A
	B-2. sınıf	14	3,76	0,78			
	C-3. sınıf	77	3,77	0,52			
	D-4. sınıf	110	3,75	0,49			
Kaçınmacı	A-1. sınıf	99	2,91	0,58	1,87	0,134	
	B-2. sınıf	14	3,03	0,77			
	C-3. sınıf	77	2,75	0,58			
	D-4. sınıf	110	2,78	0,62			
Zorlayıcı	A-1. sınıf	99	3,40	0,63	2,60	0,052	
	B-2. sınıf	14	3,49	0,49			
	C-3. sınıf	77	3,17	0,59			
	D-4. sınıf	110	3,31	0,58			
Kolaylaştırıcı	A-1. sınıf	99	3,63	0,62	0,88	0,453	
	B-2. sınıf	14	3,71	0,78			
	C-3. sınıf	77	3,66	0,63			
	D-4. sınıf	110	3,53	0,61			
Uzlaştırmacı	A-1. sınıf	99	3,57	0,60	1,01	0,388	
	B-2. sınıf	14	3,68	0,54			
	C-3. sınıf	77	3,53	0,52			
	D-4. sınıf	110	3,47	0,53			
Karşı Koyucu	A-1. sınıf	99	3,61	0,49	2,75	0,043	B>A,C,D
	B-2. sınıf	14	3,97	0,53			
	C-3. sınıf	77	3,56	0,54			
	D-4. sınıf	110	3,64	0,47			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının duygularını düzenlemeleri ($F=3,91$; $p<0,05$), duygularını düşünceyi destekleyicisi olarak kullanmaları ($F=4,07$; $p<0,05$), duygularını algılamaları ($F=3,84$; $p<0,05$), duygusal öz-yeterliklerinin ($F=2,79$; $p<0,05$) sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Farklılaşmanın hangi grupların arasında oluştuğunun belirlenmesi için yapılan LSD post hoc testi bulguları incelendiğinde;

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

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

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

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

Öğretmen adaylarının duygularını anlamalarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının karşı koyucu çatışma eylem stillerinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılaştığı saptanmıştır ($F=3,91$; $p<0,05$). Farklılaşmanın hangi grupların arasında oluştuğunun belirlenmesi için yapılmış olan LSD post hoc testi bulgularına göre 2. sınıftaki öğretmen adaylarının karşı koyucu çatışma eylem stili puanları, 1, 3 ve 4. sınıftakilere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3'te duygusal öz-yeterlik puanlarının ve çatışma eylem stilleri puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu bölüm açısından karşılaştırmasıyla ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları gösterilmektedir.

Tablo 3: Duygusal Öz-Yeterlik Puanlarının ve Çatışma Eylem Stilleri Puanlarının Okuduğu Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Duyguları Düzenleme	A-PDR	107	3,63	0,42	2,69	0,031	A,B>D
	B-Sayısal	51	3,61	0,51			
	C-Sözel	100	3,50	0,48			
	D-Sanat	18	3,30	0,42			
	E-Yabancı dil	24	3,55	0,40			
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	A-PDR	107	3,50	0,45	1,81	0,127	
	B-Sayısal	51	3,45	0,59			
	C-Sözel	100	3,36	0,55			
	D-Sanat	18	3,22	0,45			
	E-Yabancı dil	24	3,40	0,43			
Duyguları Anlama	A-PDR	107	3,46	0,56	0,77	0,544	
	B-Sayısal	51	3,51	0,68			
	C-Sözel	100	3,42	0,56			
	D-Sanat	18	3,26	0,48			
	E-Yabancı dil	24	3,38	0,39			
Duyguları Algılama	A-PDR	107	3,80	0,50	3,24	0,013	A,B,C,E>D
	B-Sayısal	51	3,72	0,68			
	C-Sözel	100	3,62	0,57			
	D-Sanat	18	3,34	0,68			
	E-Yabancı dil	24	3,67	0,50			
DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK	A-PDR	107	3,75	0,49	2,57	0,038	A,B,C,E>D
	B-Sayısal	51	3,79	0,53			
	C-Sözel	100	3,62	0,62			
	D-Sanat	18	3,38	0,48			
	E-Yabancı dil	24	3,73	0,55			
Kaçınmacı	A-PDR	107	2,77	0,57	1,13	0,343	
	B-Sayısal	51	2,88	0,64			
	C-Sözel	100	2,91	0,65			
	D-Sanat	18	2,70	0,59			
	E-Yabancı dil	24	2,74	0,53			
Zorlayıcı	A-PDR	107	3,22	0,55	2,03	0,090	
	B-Sayısal	51	3,45	0,54			
	C-Sözel	100	3,38	0,60			
	D-Sanat	18	3,21	0,94			
	E-Yabancı dil	24	3,20	0,55			
Kolaylaştırıcı	A-PDR	107	3,60	0,58	1,02	0,400	
	B-Sayısal	51	3,57	0,72			
	C-Sözel	100	3,68	0,61			
	D-Sanat	18	3,37	0,70			
	E-Yabancı dil	24	3,60	0,64			
Uzlaştırmacı	A-PDR	107	3,49	0,50	0,88	0,474	
	B-Sayısal	51	3,49	0,57			
	C-Sözel	100	3,61	0,58			
	D-Sanat	18	3,42	0,55			
	E-Yabancı dil	24	3,54	0,59			
Karşı Koyucu	A-PDR	107	3,64	0,50	0,72	0,576	
	B-Sayısal	51	3,65	0,42			
	C-Sözel	100	3,65	0,51			
	D-Sanat	18	3,47	0,72			
	E-Yabancı dil	24	3,54	0,42			

Tablo 3 incelendiğinde Duyguları düzenleme ($F=2,69$; $p<0,05$), duyguları algılama ($F=3,24$; $p<0,05$), duygusal öz-yeterlik ($F=2,57$; $p<0,05$) puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu bölümler açısından anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Farklılaşmanın hangi grupların arasında oluştuğunun belirlenmesi için yapılmış olan LSD post hoc testi bulguları incelendiğinde;

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

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

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

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

Tablo 3 incelendiğinde çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının okudukları bölümleri açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4'te öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlikleri ve alt boyut puanları ile çatışma eylem stilleri arasındaki Pearson korelasyon testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4: Duygusal Öz-Yeterlik ile Çatışma Eylem Stilleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-Duyguları Düzenleme	0,82* *	0,82* *	0,84* *	0,84* *	0,03	0,26* *	0,41* *	0,39* *	0,38* *
2-Duyguları Düşüncüyü Destekleyici Olarak Kullanma	1	0,65* *	0,57* *	0,53* *	0,01	0,17* *	0,35* *	0,29* *	0,24* *
3-Duyguları Anlama		1	0,53* *	0,56* *	0,08	0,26* *	0,40* *	0,35* *	0,31* *
4-Duyguları Algılama			1	0,69* *	0,01	0,21* *	0,33* *	0,34* *	0,37* *
5-DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK				1	0,00	0,22* *	0,29* *	0,29* *	0,32* *
6-Kaçınmacı					1	0,28* *	0,19* *	0,23* *	0,16* *
7-Zorlayıcı						1	0,35* *	0,29* *	0,42* *
8-Kolaylaştırıcı							1	0,58* *	0,43* *
9-Uzlaştırmacı								1	0,42* *
10-Karşı Koyucu									1

* $p<0,05$

** $p<0,01$

Tablo 4 incelendiğinde *duyguları düzenleme puanları* ile zorlayıcı ($r=0,26$; $p<0,05$), kolaylaştırıcı ($r=0,41$; $p<0,05$), uzlaştırmacı ($r=0,39$; $p<0,05$), karşı koyucu ($r=0,38$; $p<0,05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. *Duyguları düzenleme öz-yeterliği fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir. Duyguları düşüncüyü destekleyici olarak kullanma puanları* ile zorlayıcı ($r=0,17$; $p<0,05$), kolaylaştırıcı ($r=0,35$; $p<0,05$), uzlaştırmacı ($r=0,29$; $p<0,05$), karşı koyucu ($r=0,24$; $p<0,05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. *Duyguları düşüncüyü destekleyici olarak kullanma öz-yeterliği fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek*

düzeydedir. *Duyguları anlama puanları* ile zorlayıcı ($r=0,26$; $p<0,05$), kolaylaştırıcı ($r=0,40$; $p<0,05$), uzlaştırmacı ($r=0,35$; $p<0,05$), karşı koyucu ($r=0,31$; $p<0,05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. *Duyguları anlama öz-yeterliği* fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir. *Duyguları algılama puanları* ile zorlayıcı ($r=0,21$; $p<0,05$), kolaylaştırıcı ($r=0,33$; $p<0,05$), uzlaştırmacı ($r=0,34$; $p<0,05$), karşı koyucu ($r=0,37$; $p<0,05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. *Duyguları algılama öz-yeterliği* fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir. *Duygusal öz-yeterlik puanları* ile zorlayıcı ($r=0,22$; $p<0,05$), kolaylaştırıcı ($r=0,29$; $p<0,05$), uzlaştırmacı ($r=0,29$; $p<0,05$), karşı koyucu ($r=0,32$; $p<0,05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. *Duygusal öz-yeterliği* fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir. *Duygusal öz-yeterlik ölçek* ve alt boyutları ile kaçınmacı eylem stili arasında anlamlı ilişkinin olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 5'te duygusal öz-yeterliğin çatışma eylem stilleri üzerindeki etkisine ait doğrusal regresyon analizi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 5: Duygusal Öz-Yeterliğin Çatışma Eylem Stilleri Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişken	B	SH _B	β	t	p
Kaçınmacı Eylem Stili	Sabit	2,718	0,278		9,786	0,000
	Duyguları Düzenleme	-0,061	0,097	-0,051	-0,627	0,531
	Duyguları Düşünceyi Destekleyici	0,146	0,088	0,135	1,663	0,097
	Olarak Kullanma	0,011	0,090	0,010	0,120	0,905
	Duyguları Anlama	-0,061	0,094	-0,055	-0,649	0,517
	Duyguları Algılama					
	R=0,099	R ² =0,010	$\Delta R^2=0,004$	F _(4; 295) =0,728	p=0,573	
Zorlayıcı Eylem Stili	Sabit	2,135	0,264		8,097	0,000
	Duyguları Düzenleme	-0,054	0,093	-0,046	-0,579	0,563
	Duyguları Düşünceyi Destekleyici	0,218	0,083	0,205	2,616	0,009
	Olarak Kullanma	0,075	0,086	0,072	0,871	0,384
	Duyguları Anlama	0,091	0,089	0,084	1,023	0,307
	Duyguları Algılama					
	R=0,281	R ² =0,079	$\Delta R^2=0,067$	F _(4; 295) =6,326	p=0,000	
Kolaylaştırıcı Eylem Stili	Sabit	1,640	0,260		6,312	0,000
	Duyguları Düzenleme	0,116	0,091	0,094	1,267	0,206
	Duyguları Düşünceyi Destekleyici	0,291	0,082	0,262	3,553	0,000
	Olarak Kullanma	0,156	0,084	0,143	1,846	0,066
	Duyguları Anlama	-0,001	0,088	-0,001	-0,014	0,989
	Duyguları Algılama					
	R=0,429	R ² =0,184	$\Delta R^2=0,173$	F _(4; 295) =16,653	p=0,000	
Uzlaştırıcı Eylem Stili	Sabit	1,931	0,231		8,342	0,000
	Duyguları Düzenleme	0,018	0,081	0,016	0,216	0,829
	Duyguları Düşünceyi Destekleyici	0,217	0,073	0,222	2,973	0,003
	Olarak Kullanma	0,192	0,075	0,202	2,563	0,011
	Duyguları Anlama	0,023	0,078	0,023	0,289	0,773
	Duyguları Algılama					
	R=0,399	R ² =0,159	$\Delta R^2=0,147$	F _(4; 295) =13,933	p=0,000	
Kaşı Koyucu Eylem Stili	Sabit	2,214	0,211		10,495	0,000
	Duyguları Düzenleme	-0,060	0,074	-0,061	-0,805	0,422
	Duyguları Düşünceyi Destekleyici	0,157	0,067	0,177	2,364	0,019
	Olarak Kullanma	0,226	0,068	0,259	3,298	0,001
	Duyguları Anlama	0,066	0,071	0,073	0,926	0,355
	Duyguları Algılama					
	R=0,399	R ² =0,159	$\Delta R^2=0,148$	F _(4; 295) =13,993	p=0,000	

Tablo 5 incelendiğinde duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının kaçınmacı çatışma eylem stilineki değişimi yansıtan regresyon modelinin uygun olmadığı bulunmuştur ($F_{(4; 295)}=0,73$; $p>0,05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının, kaçınmacı çatışma eylem stilineki değişimi ($\Delta R^2=0,004$) açıklamadığı tespit edilmiştir. Duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının zorlayıcı çatışma eylem stilineki değişimi yansıtan regresyon modelinin uygun olduğu saptanmıştır ($F_{(4; 295)}=6,33$; $p<0,05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutları, zorlayıcı çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %7'sini ($\Delta R^2=0,067$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre, duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma öz-yeterliğinin zorlayıcı çatışma eylem stili üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi ($\beta=0,20$; $t=2,62$; $p<0,05$) olduğu saptanmıştır. Duyguları düzenleme, duyguları anlama, duyguları algılama öz-yeterliklerinin zorlayıcı çatışma eylem stiline anlamlı etki etmediği ($p>0,05$) bulunmuştur.

Duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının kolaylaştırıcı çatışma eylem stilineki değişimi yansıtan regresyon modelinin uygun olduğu saptanmıştır ($F_{(4; 295)}=16,65$; $p<0,05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutları, kolaylaştırıcı çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %17'sini ($\Delta R^2=0,173$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre, duyguları düşüncüyü destekleyici olarak kullanma öz-yeterliğinin kolaylaştırıcı çatışma eylem stili üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi ($\beta=0,26$; $t=3,55$; $p<0,05$) olduğu saptanmıştır. Duyguları düzenleme, duyguları anlama, duyguları algılama öz-yeterliklerinin kolaylaştırıcı çatışma eylem stiline anlamlı etki etmediği ($p>0,05$) bulunmuştur.

Duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının uzlaştırmacı çatışma eylem stilineki değişimi yansıtan regresyon modelinin uygun olduğu saptanmıştır ($F_{(4; 295)}=13,93$; $p<0,05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutları, uzlaştırmacı çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %15'ini ($\Delta R^2=0,147$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre, duygularını düşüncenin destekleyicisi olarak kullanma ($t=2,97$; $p<0,05$) ve duygularını anlama ($t=2,56$; $p<0,05$) öz-yeterliklerinin uzlaştırmacı çatışma eylem stili üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Bağımlı değişken üzerindeki önem sırasına ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde uzlaştırmacı çatışma eylem stili üzerinde en önemli öz-yeterliklerin sırasıyla duygularını düşüncenin destekleyicisi olarak kullanma ($\beta=0,22$) ve duygularını anlama ($\beta=0,20$) olduğu tespit edilmiştir. Duyguları düzenleme ve duyguları algılama öz-yeterliklerinin uzlaştırmacı çatışma eylem stiline anlamlı etki etmediği ($p>0,05$) bulunmuştur.

Duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının karşı koyucu çatışma eylem stilineki değişimi yansıtan regresyon modelinin uygun olduğu saptanmıştır ($F_{(4; 295)}=13,99$; $p<0,05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutları, karşı koyucu çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %15'ini ($\Delta R^2=0,148$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre, duygularını düşüncenin destekleyicisi olarak kullanma ($t=2,36$; $p<0,05$) ve duygularını anlama ($t=3,30$; $p<0,05$) öz-yeterliklerinin karşı koyucu çatışma eylem stili üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Bağımlı değişken üzerindeki önem sırasına ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde karşı koyucu çatışma eylem stili üzerinde en önemli öz-yeterliklerin sırasıyla duyguları anlama ($\beta=0,26$) ve duyguları düşüncüyü destekleyici olarak kullanma ($\beta=0,18$) olduğu tespit edilmiştir. Duyguları düzenleme ve duyguları algılama öz-yeterliklerinin karşı koyucu çatışma eylem stiline anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) bulunmuştur.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek, çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, lisans programında okudukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemektir. Ortaya çıkacak sonuçlar bize çatışma durumunda öğretmen adaylarının sergilediği eylem tarzını ve duygusal öz-yeterlik düzeyini gözler önüne serecek, aynı zamanda bu süreçlerin öğretmen adaylarına olumlu veya olumsuz etkisi olup olmadığına dair bilgi sağlayarak alan yazına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, çatışma eylem stillerinden zorlayıcı alt boyutunun cinsiyet açısından istatistiki olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği ve bu farklılaşmanın erkeklerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1). Araştırmanın bulguları Oğuz (2007), Arslantaş ve Özkan (2012) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Zorlayıcı çatışma çözme stiline ilişkin ilişkiye değil amaçlarına önem verme tarzı olduğu düşünüldüğünde literatürde benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Literatürde erkeklerin çatışma durumlarında daha saldırgan davranışlarda bulunduklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Türnüklü ve Şahin, 2003; Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010; Aydın, 2017). Bu çalışmada duygusal öz-yeterlik ve alt boyutlarının öğretmen adaylarında cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür (Tablo 3). Bu bulgu Girgin (2009), Akbolat ve Işık (2012), Ülper ve Bağcı (2012), Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013), Soylu (2017)'nin cinsiyetle ilgili bulgularıyla uyum göstermektedir. Literatürde ise duygusal öz-yeterliğin

alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmanın kadınların lehine veya farklılaşmanın erkeklerin lehine olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda (İkiz ve Kırtıl Görmez, 2010; Recepoğlu, 2012; Yılmaz ve diğer., 2012) duygusal öz-yeterliğin kadınların lehine farklılaştığı bulunmuştur. Duygusal öz-yeterliğin alt boyutlarından olan duyguları algılama alt boyutunun kadınlarda erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Totan, İkiz ve Karaca, 2010, Özkan Deniz, 2015). Ceylan (2013) çalışmasında cinsiyete göre incelendiğinde duygusal öz-yeterliğin kadınların duygusal öz-yeterlik puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Demirdüzen (2013) kadınların duyguları düzenlemelerinin, anlamaları ve algılamalarının erkeklerle oranla fazla olduğunu saptamıştır.

Araştırmanın sonucunda kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak karşı koyucu çatışma eylem stili puanlarının ikinci sınıftaki öğretmen adaylarında daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 2). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde çatışma davranışlarının genellikle sınıf düzeyine farklılık göstermediği görülmektedir (Noakes ve Rinaldi, 2006; Gündoğdu ve diğer., 2011). Rehber (2007) ergenlerle yaptığı araştırmasında çatışma çözümü davranışları ile saldırganlıkları arasında sınıf düzeyi açısından fark olmadığının tespit etmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygularını düzenleme, duygularını düşüncenin destekleyicisi olarak kullanma, duygularını algılama ve duygusal öz-yeterliklerinde sınıf düzeyleri açısından farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından duyguları anlama alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda sınıf düzeyi arttıkça puanlarda anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde duygusal öz-yeterlik ölçeğinden alınan puanların yaşa veya sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirten çalışmalarla karşılaşmak mümkündür (Demirdüzen, 2013; Sakaya, 2013, Aydın, 2017).

Çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu bölüme açısından farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 3). Araştırmanın sonuçları Demirtaş ve Dönmez (2008) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından duyguları düzenleme, duyguları algılama, duygusal öz-yeterlik puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu bölüme açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca PDR, sayısal, sözel ve yabancı dil bölümlerinde öğrenim görenlerin duygusal öz-yeterlik puanlarının, sanatsal bölümlerdekilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 8). Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Erdoğan (2008), Dicle Üniversitesi öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada hukuk fakültesi, güzel sanatlar fakültesi gibi sözel bölümlerde okuyan öğrencilerin mühendislik fakültesi, diş hekimliği fakültesi gibi sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek duygusal zekâ becerilerine sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Duyguları düzenleme puanları ile zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri arasında ilişki bulunmuştur. Duygusal öz-yeterlik yüksek olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir. Duygusal öz-yeterlik ile kaçınmacı eylem stili arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır (Tablo 9). Araştırmanın bulguları alanyazındaki diğer araştırmalarla (Rahim ve diğerleri 2002, Jordan ve Troth 2004, Yu ve diğerleri, 2006, Özdemir ve Özdemir, 2007) elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmenler arasında yapılan bir çalışmada öz yeterlilik inançlarının problem çözme becerilerini etkilediği bulunmuştur (Kesgin, 2006). Arslan (2008) çalışması sonucuna göre, duygularını fark etme ile duygularını pozitif yönde kullanma boyutları, çatışma çözme yönelimlerinden bütünleştirmeci ve uzlaşmacı ile ilişkilidir.

Duygusal öz-yeterlik alt boyutları; zorlayıcı çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %7'sini, kolaylaştırıcı çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %17'sini, uzlaştırmacı çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %15'ini, karşı koyucu çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %15'ini açıklamaktadır. Duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının, kaçınmacı çatışma eylem

stildeki değişimi açıklayamadığı tespit edilmiştir. Bulgular, bireyin duygularını tanıması ve kontrol edebilmesi, çatışmalarında amaçlarını ve ilişkisini de gözeterek işbirliği ile çözümleyebilmesine yardımcı olmaktadır şeklinde yorumlanabilir (Yaşlıoğlu, Toplu ve Pekdemir, 2013). Duygusal öz-yeterliğin öz-yeterlik boyutlarından biri olduğu düşünüldüğünde ve çatışmaların sosyal ilişkileri zayıflatan bir rolü olduğu göz önünde bulundurulduğunda yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin sosyal ilişkilerini kuvvetlendirmeye daha fazla önem verdiği söylenebilir (Arseven, 2016; Luszczyńska, Gutiérrez-Donã ve Schwarzer, 2005).

İnsanların yaşadığı her ortamda olduğu gibi okullarda da çeşitli nedenlerle kişiler arası çatışmalar meydana gelebilmektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmenlere gerek öğrencilerle gerekse idarecilerle yaşayabilecekleri anlaşmazlıkların çözümüne yönelik olarak okul ortamının iyileştirilmesi amacıyla Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk eğitimleri verilmesinin yararlı olacağı anlaşılmaktadır. Okullar yeni nesilleri geleceğe hazırlayan yegane kurumlardır ve asıl amaçları işini seven, üreten ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerine duygularını fark edip algılama, empati ve duygularını yönetebilme becerilerini kazandırabilmeleri açısından öğretmen adaylarına duygusal becerilerine yönelik eğitimler verilmesinin yararlı olacağı anlaşılmaktadır. Duygu yönetiminin çatışma çözümünde öncül bir basamak olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini sağlayabilmeleri ve yetiştirecekleri öğrencilerine öğretebilmeleri amacıyla eğitim fakültelerinde duygusal beceri ve çatışma çözümüne yönelik dersler verilmesi önerilebilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde bulunan 300 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Yapılacak araştırmaların daha geniş örneklemde, farklı eğitim fakültelerinde ve eğitim fakülteleri haricindeki fakültelerde de yapılmasının daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada çalışmaya demografik değişken öğretmen adaylarının olarak cinsiyeti, sınıf düzeyleri ve okudukları bölümler dahil edilmiştir. Yapılacak çalışmalarda araştırmanın değişkenlerinin çeşitlendirilmesinin literatürdeki araştırmaların artması açısından alanyazına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F.(2002). Duygusal Zeka ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Akbolat, M., & Işık, O. (2012). Sağlık çalışanlarının duygusal zekâ düzeylerinin motivasyonlarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 109-124.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1).
- Arslandaş, H. İ., ve Özkan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2) 555-570.
- Arslandaş, H. T. ve Özkan, M. T. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(2), 555.
- Aslan, Ş. (2008). Duygusal Zekâ, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili Midir? Schutte'nın Duygusal Zekâ Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(3).

- Aydın, B., Yıldız, K., Akgün, N., ve Cerit, Y. (2016). Okul Yöneticilerine Yansıyan Öğretmen Veli Çatışmaları. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 78.
- Aydın, E. (2017). *Ergenlerde Çatışma Çözme Ve Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi EBE.
- Aydın, E. (2017). *Ergenlerde Çatışma Çözme Ve Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi EBE.
- Balat, G., U. ve Dağal, A., B. (2011). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. İstanbul: Kök Yayınevi.
- Bell, B. A., Kromrey, J. D. ve Ferron, J. M. (2009). Missing data and complex samples: The impact of listwise deletion vs. subpopulation analysis on statistical bias and hypothesis test results when data are MCAR and MAR. *In Proceedings of the Joint Statistical Meetings, Survey Research Methods Section*. (26).
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (14. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Ceylan, İ. (2013). *Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Charoensukmongkol, P. (2014). Benefits of Mindfulness Meditation on Emotional Intelligence, General Self-Efficacy and Perceived Stress: Evidence from Thailand. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 16, 171–192. Doi: 10.1080/19349637.2014.925364
- Choi, S., Kluemper, D. H. ve Sauley, K. S. (2013). Assessing Emotional Self-Efficacy: Evaluating Validity and Dimensionality with Cross-Cultural Samples. *Applied Psychology: An International Review*, 62(1), 97-123.
- Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demirtaş, H., ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16).
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven and London: Yale University Press.
- Duryea, M.L. (1992) *Conflict and Culture: A Literature Review and Bibliography*, Victoria, British Columbia, Canada: University of Victoria Institute for Dispute Resolution.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekâ'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*(7/23), 62-76.
- Gall, J. P., Gall, M. D. ve Borg, W. R. (1999). *Applying Educational Research: A Practical Guide*. London: Longman Publishing Group.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *Spss For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference, 17.0 Update*. (10a Ed.). Boston: Pearson.
- Giese-Davis J, Koopman C, Butler L. (2002). Change in Emotion- Regulation Strategy for Women with Metastatic Breast Cancer Following Supportive-Expressive Group Therapy. *Journal of Consult Clinical Psychology*, 70, 916 – 25.
- Girgin, G. (2009). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 3, 1-12.

- Gömleksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).
- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y., ve Karataş, Z. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 341-361.
- Hessler, H.M. ve Fainsilber-Katz, L.F. (2010). Brief Report: Associations Between Emotional Competence and Adolescent Risky Behaviour. *Journal of Adolescence*, 33(1), 241-246.
- İkiz, F. E., ve Görmez, S. K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Jandt, F. E. ve Pedersen, P. B. (1996). *Constructive conflict management: Asia-Pacific cases*. Sage Publications.
- Johnson, D. W. ve Johnson, F. P. (2003). *Joining together*. New York: Pearson Education Inc.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Teaching Students To Be Peacemakers: Results Of Five Years Of Research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 1(4), 417.
- Johnson, R. T., ve Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29-30.
- Jordan, P. J. ve Troth, A. C. (2004). Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218.
- Karaca, R., ve İkiz, E. (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış*. İkinci Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E. ve Tosun, Ü. (2014). Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği (ÇESÖ): Türkçe'ye Uyarlanması Dil Geçerliliği Ve Ön Psikometrik İncelemesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*. 34(1). 45-69.
- Karcıoğlu, F., ve Kahya, C. (2011). Lider-Üye Etkileşimi Ve Çatışma Yönetim Stili İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(2). 337-352.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S. Ve Hine, D. W. (2008). Development and Preliminary Validation of an Emotional Self-Efficacy Scale. *Personality and Individual Differences*. 45(5), 432-436.
- Koopman C, Butler LD ve Classen C. (2002). Traumatic Stress Symptoms among Women with Recently Diagnosed Primary Breast Cancer. *Journal of Trauma Stress*, 15, 277– 87.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Donã, B., ve Schwarzer, R. (2005). General Self-Efficacy In Various Domains Of Human Functioning: Evidence From Five Countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- McKay, M.T., Dempster, M. ve Byrne, D.G. (2014). An Examination of The Relationship Between Self-Efficacy and Stress in Adolescents: The Role of Gender and Self-Esteem. *Journal of Youth Studies*, 17(9), 1131-1151. Doi: 10.1080/13676261.2014.901494.
- Meyers, L. S., Gamst, G., Guarimo, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research. Design and interpretation*. Londra: Sage Pub.
- Mourer, R. E. (1991). *Managing Conflict: Tactics For School Administrators*. London: Jossey-Bass Publisher.

- Noakes, M. A., ve Rinaldi, C. M. (2006). Age and gender differences in peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 881.
- Oğuz, Y. (2007). *Okul Müdürlerinin Demografik Değişkenler Ve Kişilik Özellikleri İle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki Farklılıklar Ve İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Özdemir, A. Y., ve Özdemir, A. (2007). Duygusal Zeka Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik Ve İdari Personel Üzerine Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 393-410.
- Özkan Deniz, B. (2015). *Ergenlerde Duygusal Öz-Yeterlik Ve Sürekli Kaygı İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A. ve Fredrickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Pool, L. D. ve Qualter, P. (2012). The Dimensional Structure of Emotional Self-Efficacy Scale (ESES). *Australian Journal of Psychology*, 64, 147-154. Doi: 10.1111/j.1742-9536.2011.00039.x
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235.
- Recepoglu, E. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 194, 149-165.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluluk kaygı ve yaşam doyumu ile ilişkili bir akış modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin Ruhsal Belirtileri ile Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi Ve Bir Örnek Olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 8(3). 414-429.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K., ve Bodine, R. J. (2007). *Okulda Çatışma Çözme Ve Akran Arabuluculuk*. (Çev: F. Gül. Akbalık, B. Dilek Karaduman). Ankara: İmge Kitabevi.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme: Uygulayıcının Rehberi*. (Çev. Edit. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Soylu, Y. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekalarının İncelenmesi . *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*(1), s. 1-9.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Totan, T., İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanarak Tek ve Dört Faktörlü Yapısının Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 71-95

- Türkay, O., Ünal, A. ve Taşar, O. (2011). Motivasyonel Ve Yapısal Etkenler Altında Duygusal Emegin İşe Bağlılığa Etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 201- 222.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde Öğrenci Şiddetinin Önlenmesi Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi Ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32(32). 574-594.
- Türnüklü, A., ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okullarında çatışma stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 297, 11-21.
- Ülper, H., ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. *Electronic Turkish Studies*, 7(2).
- Wall, J. A. ve Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21(3), 515-558.
- Wallace, S.T. ve Alden, L.E. (1997). Social Phobia and Positive Social Events the Price of Success. *Journal of Abnormal Psychology*, 3(106), 416-424.
- Weiten, W., Yost Hammer, E., & Dunn, D. S. (2016). *Psikoloji ve çağdaş yaşam* (Çev. Ed. Ebru İkiz). Ankara: Nobel.
- Willemse, M. (2008). *Exporing the Relationship between Self-Efficacy and Aggression in a Group of Adolescents in the Peri-Urban Town of Worcester*. Unpublished Master of Art Thesis. University of Stellenbosch.
- Yahyagil, M.Y. ve İkier, S. (2009). Job Satisfaction, Emotion Regulation, Stress Relations and Aging. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 43-51.
- Yaşlıoğlu, M., Toplu, D., ve Pekdemir, I. (2013). Duygusal Zeka Ve Çatışma Yönetimin Yöntemleri Arasındaki İlişki Ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 11(22), 191-220.
- Yıldız, K. (2014). İlkokul Müdürlerinin Algılanan Çatışma Yönetim Stilleri Ve Öğretmenlerde Oluşturduğu Stres Düzeyi - Gaziantep Şahinbey İlçesi Örneği. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*. 1(1), 120-130.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkinler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 371-388.
- Yu, Chun-Sheng., Sardesai, Ron M. ve Lu, June. (2006). Relationship of Emotional Intelligence with Conflict Management Styles: An Empirical Study in China. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 3(1/2), 19-29.