

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL
ZEKALARININ LİDERLİK YÖNELİMLERİNE
ETKİSİ (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM
FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Damla MUŞTU

Eskişehir 2019

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKALARININ LİDERLİK
YÖNELİMLERİNE ETKİSİ (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM
FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)**

Damla MUŞTU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Damla MUŞTU'nun "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Liderlik Yönelimlerine Etkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)" başlıklı tezi 22.11.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA
Üye	: Doç.Dr. İlknur ŞENTÜRK
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN

Prof.Dr. Handan **DEVECİ**
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKALARININ LİDERLİK YÖNELİMLERİNE ETKİSİ (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)

Damla MUŞTU

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekalarının liderlik yönelimleri üzerindeki etkisini incelemektir. İlişkisel tarama modelinde desenlenmiş olan bu araştırmanın evrenini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1. sınıf öğretmen adayları (n=854) oluşturmaktadır. Evren, kolay ulaşılabilir bir yapıda olması itibariyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Veriler, 476 (%56) form üzerinden analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında liderlik yönelimi değişkeni için Bolman and Deal (1991) tarafından geliştirilen ve Dereli (2003) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Liderlik Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın duygusal zeka değişkeni için duygusal zeka boyutunu açıklamak için Lee ve Kwak (2012) tarafından geliştirilen ve Kayhan ve Arslan (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, tek yönlü varyans analizi, Tukey çoklu karşılaştırma testi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli uygulanmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir: Programlar arası duygusal zeka puanlarının karşılaştırmasında Matematik öğretmenliği ile Fransızca ve Özel Eğitim öğretmenlikleri arasında, liderlik yönelimi karşılaştırmasında ise Matematik öğretmenliği ile Fransızca ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte duygusal zeka ile liderlik arasındaki ilişki pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlıdır ($r= 0,59$; $p<0,001$). Araştırmanın bulguları neticesinde lider öğretmenler yetiştirebilmek için öğretmen yetiştirme programlarına formal ya da informal programlar yoluyla duygusal zeka gelişimini destekleyen uygulamalar eklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Duygusal zeka, Öğretmen liderliği, Öğretmen adayları.

ABSTRACT

THE EFFECT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON LEADERSHIP ORIENTATION OF TEACHER CANDIDATES (EDUCATION FACULTY/ ANADOLU UNIVERSITY EXAMPLE)

Damla MUŞTU

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Program
Department of Educational Sciences
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2019

Advisor: Assist. Prof. Dr. Esra KAYA

The main purpose of this study is to view the impact of emotional intelligence to leadership orientations of the first graders at Education Faculty/Anadolu University. The target population of this relational screening model study consists of first grade students (n=854) studying at Education Faculty/Anadolu University. As the target population is easily accessible, no sampling method was used. Data were analysed over 476 (%56) questionnaires. For data collection, “Leadership Orientation Scale” and “Emotional Intelligence Scale” were used to examine the leadership and emotional intelligence variables. The “Leadership Orientation Scale” was developed by Bolman and Deal (1991) and adapted to Turkish Language by Dereli (2003). The “Emotional Intelligence Scale” was developed by Lee and Kwak (2012) and adapted to Turkish Language by Kayıhan and Arslan (2016). Descriptive statistics, one-way ANOVA, Tukey multi-comparison analysis, Pearson correlation and Structural Equation Modelling were used for data analysis. The results of the study: The emotional intelligence scores are significantly differentiated between the students at Mathematics Teaching Program and students at French Language Teaching Program, and students at Special Education Teaching Program. The leadership orientation scores are significantly differentiated between the students at Mathematics Teaching Program and students at French Language teaching department, and Guidance and Psychological Counselling Program students. In the study, it was found that there is a middle level and significant linear relationship ($r= 0,59$; $p<0,001$) between leadership and emotional intelligence. In parallel with the findings, it is suggested that to rise leadership in education, the programs that support emotional intelligence development should be incorporated to the teacher training programs.

Keywords: Leadership, Emotional intelligence, Teacher leadership, Teacher candidates.

ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinde liderlik özelliklerine sahip öğretmenler, eğitimde fark yaratan öğretmenler olarak görülmektedir. Öğretmenler, liderlik özelliklerini kullanarak öğrencileri için yeni kaynaklar yaratabilmekte ve öğrencilerini eğitim yaşantısında daha aktif kılabilirler. Ancak her öğretmen eşit düzeyde liderlik vasfına sahip değildir.

Liderlik olgusunun çok boyutlu yapısı düşünüldüğünde öğretmenlerin liderlik düzeylerinin farklılaşması kaçınılmaz gibi görünse de, mesleki becerilerin edinildiği lisans döneminde öğretmen adaylarına lider öğretmenler olmaları için de gerekli kazanımların bir kısmı edindirilebilir. Bu sayede öğretmen adaylarının belli düzeyde bir hazır bulunuşluk ile meslek yaşantılarına başlamaları sağlanabilir.

Liderlik olgusunu açıklayan faktörlerin neler olduğunu bilmek, öğretmen adaylarına mesleki eğitimleri boyunca liderlik olgusuna yönelik ne gibi hazır bulunuşluklar sağlanması gerektiğine ışık tutmaktadır. Liderlik olgusu çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada, liderlik olgusunun açıklayıcılarından biri olan psikolojik boyuta yönelik ,duygusal zeka faktörü ele alınmış ve duygusal zekanın öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerini etkileyen bir faktör olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın birinci bölümü olan girişte sorun, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlara, ikinci bölümde konunun teorik alt yapısına ilişkin alan yazına, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlara ve son bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek veren, bu çalışmayı hayata geçirirken yaşadığım zor süreçlerde bana inanan ve elimden tutan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra Kaya'ya; yüksek lisans eğitimime başlamam konusunda beni yüreklendiren ve karanlıkta kaldığım her dönemde bana ışık tutan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Müyesser Ceylan'a; en zor zamanlarımda bana kıymetli bilgi ve tecrübeleri ile ilham veren ve destek olan değerli hocam Prof. Dr. Coşkun Bayrak'a; kendisinden aldığım derslerde ve sonrasında bu çalışmayı ortaya koyarken bana sabırla yöntem bilim öğreten, bu yolda kaybolduğum zamanlarda bana yolumu gösteren, ilgisini ve samimiyetini esirgemeyerek beni başarıya güdüleyen değerli hocam Doç. Dr. Evrim Genç Kumtepe'ye; analiz sürecinde bana destek olan değerli hocam Öğr. Gör. Yusuf Zafer Can Uğurhan'a; bana rehber olan, başarıya ilişkin yersiz kaygılarımı ortadan kaldıran ve bana inanan değerli hocam ve arkadaşım Doç. Dr. N. Bilge İspir'e; bu süreçte manevi olarak

bana destek olan, her zaman varlıklarını kalbimde hissettiğim değerli dostlarım Betül Altıok ve Halide Biçerli Geranaz'a ve sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Damla MUŞTU
Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Damla MUŞTU

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem	7
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar	8
2. ALANYAZIN	9
2.1. Liderlik.....	9
2.1.1. Bolman ve Deal'ın dört çerçeveli liderlik teorisi	11
2.1.1.1. Yapısal çerçeve	14
2.1.1.2. İnsan kaynakları çerçevesi.....	16
2.1.1.3. Politik çerçeve.....	16
2.1.1.4. Sembolik çerçeve	17
2.1.2. Öğretmen liderliği	18
2.1.3. Liderlik gelişimi	20
2.2. Duygusal Zeka	23
2.2.1. Duygusal zeka modelleri	26
2.2.1.1. Yetenek tabanlı duygusal zeka modeli.....	26
2.2.1.2. Karma duygusal zeka modelleri.....	27
2.2.1.2.1. Bar-On modeli.....	27
2.2.1.2.2. Boyatzis ve Goleman modeli.....	28
2.2.1.2.3. Cooper ve Sawaf modeli.....	28

2.2.2. Duygusal zeka gelişimi	31
2.3. Liderlik ve Duygusal Zeka İlişkisi	34
2.3.1. Liderlik ve kişisel farkındalık.....	35
2.3.2 Liderlik ve öz yönetim	36
2.3.3. Liderlik ve sosyal farkındalık.....	37
2.3.4. Liderlik ve sosyal beceriler	37
2.4. Liderliğe ve Duygusal Zekaya Yönelik Yapılmış Çalışmalar	38
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Evren ve Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı	48
3.3.1. Duygusal zeka ve liderlik yönelimleri ölçeklerinden elde edilen verilerin normallik dağılımlarının incelenmesi	49
3.3.2. Duygusal zeka ve liderlik yönelimleri ölçeklerine ilişkin açımlayıcı faktör analizleri.....	50
3.3.3. Duygusal zeka ve liderlik yönelimleri ölçeklerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizleri.....	54
3.3.4. Duygusal zeka ve liderlik yönelimi ölçeklerin yapı geçerliliklerine ilişkin bulgular.....	57
3.3.5. Geçerlik ve güvenirlik sonuçları	58
3.4. Verilerin Çözümlemesi	59
4. BULGULAR.....	60
4.1. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
4.2. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimi Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.3. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka ve Liderlik Yönelimi Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.4. Duygusal Zeka Ölçeğinin Faktörleri ile Liderlik Yönelimi Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi	71

4.5. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Liderlik Yönelimlerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	74
4.5.1. Araştırma modeline ilişkin yapısal eşitlik modelinin değerlendirilmesi	75
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	77
5.1. Sonuç ve Tartışma	77
5.2. Öneriler	83
5.2.1. Araştırmacılar için öneriler	83
5.2.2. Uygulamaya dönük öneriler	84
KAYNAKÇA	86
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Bolman ve Deal'ın dört boyutlu örgüt yapısı (Bolman and Deal, 2014, s. 19)	14
Tablo 2.2. Duygusal zeka modelleri (Doğan ve Şahin, 2007, s. 237).....	30
Tablo 3.1. Araştırmanın evreni ve uygulanan ölçme aracı sayıları.....	48
Tablo 3.2. Duygusal zeka ölçeği AFA sonuçları	52
Tablo 3.3. Liderlik yönelimi ölçeği AFA sonuçları.....	53
Tablo 3.4. Duygusal zeka DFA uyum değerleri	55
Tablo 3.5. Liderlik yönelimi DFA uyum değerleri	56
Tablo 3.6. Duygusal zeka yapı geçerliliğine ilişkin sonuçlar	57
Tablo 3.7. Liderlik yönelimi yapı geçerliliğine ilişkin sonuçlar	57
Tablo 3.8. Duygusal zeka alt faktörlerine ilişkin güvenirlik sonuçları	58
Tablo 3.9. Liderlik yönelimi alt faktörlerine ilişkin güvenirlik sonuçları.....	58
Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri.....	60
Tablo 4.2. Sınıf öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri.....	61
Tablo 4.3. Matematik öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri.....	61
Tablo 4.4. Sosyal bilgiler öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri.....	62
Tablo 4.5. İngilizce öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri.....	62
Tablo 4.6. Almanca öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri.....	62
Tablo 4.7. Fransızca öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri.....	63
Tablo 4.8. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri.....	63

Tablo 4.9. Özel eğitim öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri.....	64
Tablo 4.10. Güzel sanatlar eğitimi resim-iş öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri	64
Tablo 4.11. Okul öncesi öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri.....	65
Tablo 4.12. Sınıf öğretmenliği öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri.....	66
Tablo 4.13. Matematik öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri.....	66
Tablo 4.14. Sosyal bilgiler öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri.....	66
Tablo 4.15. İngilizce öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri.....	67
Tablo 4.16. Almanca öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri.....	67
Tablo 4.17. Fransızca öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri.....	68
Tablo 4.18. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri.....	68
Tablo 4.19. Özel eğitim öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri.....	68
Tablo 4.20. Güzel sanatlar eğitimi resim-iş öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri	69
Tablo 4.21. Duygusal zeka ve liderlik yönelimi ANOVA analizi sonuçları	70
Tablo 4.22. Duygusal zeka alt faktörleri ile duygusal zeka arasındaki ilişki.....	71
Tablo 4.23. Liderlik yönelimi alt faktörleri ile liderlik yönelimi arasındaki ilişki	72
Tablo 4.24. Liderlik yönelimi ile duygusal zeka arasındaki ilişki	73
Tablo 4.25. Araştırma modeline ilişkin doğrulayıcı ölçüm modelinin uyum değerleri	75
Tablo 4.26. Yapısal eşitlik modelinin test edilmesine yönelik sonuçlar	75

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Duygusal zeka ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli	55
Şekil 3.2. Liderlik yönelimi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli.....	56
Şekil 4.1. Yapısal eşitlik modeli.....	76

1. GİRİŞ

1.1. Sorun

Küresel düzeyde bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı devinim, yalnızca ülkelerin ve bireylerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki farkı derinleştirmekle kalmamış; ülkelerin eğitim düzeylerini de etkileyerek hem ülkeler arası hem de ülkelerin kendi içinde bölgeler arası bilgi ve teknolojiye ulaşmada fırsat ve imkan eşitsizliği sorununu ortaya çıkarmıştır.

2012 yılında OECD tarafından ekonomik büyümeye ilişkin stratejik politikalar geliştirmek üzerine başlatılan “kapsayıcı büyüme girişimi”nde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olan grupların eşit fırsatlara ulaşması gerekliliğinin altı çizilmiş ve kapsayıcı büyümede en önemli role sahip unsurun eğitim olduğu ifade edilmiştir (Chung, 2017, s. 3).

Bireyler dünyaya geldiklerinde hangi sosyal ya da ekonomik gruba ait olursa olsun, aldıkları eğitim sayesinde gelecekte yetenek ve becerilerine göre istihdam edilebilir. Bu durum, toplumlarda gelir seviyesini dengelenebilir kılar ve orta ya da düşük gelirli ailelerin çocuklarına farklı bir yaşam fırsatı sunar. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için gerek koşul, herkesin eşit koşullarda eğitim almasının sağlanmasıdır. Bu sebeple Türkiye’de 2023 vizyon belgelerinde, kalkınma planlarında ve MEB tarafından yayımlanan strateji belgelerinde eğitimde fırsat eşitliği vurgulanan ve iyileştirmeye açık konulardan biri olarak yer almaktadır (İnan ve Demir, 2018, s. 354).

Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlamanın gerek politika düzeyinde, gerekse uygulama düzeyinde önemli bir konu olmasının yanında, bilgi ve teknoloji alanında yaşanan değişimleri takip edebilmek, mevcut politika ve uygulamaları değişime göre düzenlemek de eğitim örgütleri açısından hayati önem taşımaktadır. Nitekim Marzano, Waters and McNulty (2005) ana okulundan üniversiteye kadar olan dönem içerisinde eğitim sisteminde değiştirilemeyecek tek olgunun sürekli değişim olduğunu ifade etmişlerdir.

Avrupa ve Amerika’da yaşanan eğitim reformlarının takip edilip, Türk eğitim sistemine uyarlanması, sosyo-ekonomik düzeyde Türkiye’nin bir ulus olarak var olabilmesinin bir gerekliliği haline getirmiştir. Öyle ki, eğitim ve teknoloji alanlarında güce sahip olmak, küresel rekabette tutunabilmenin bir koşuludur (Friedman, 2006). Küresel düzeyde sosyal, ekonomik ve kültürel olarak ayakta durabilmek için doğru ve

güncel politikaların takip edilmesi tüm dünya için olduğu gibi, Türkiye için de bir gerekliliktir.

Söz gelimi Amerika'daki eğitim sistemini eleştirel biçimde ele alan ve sonrasında Amerika'nın eğitim politikalarına yön vermiş olan "A Nation at Risk" (National Commission on Excellence in Education, 1983) adlı raporla, Amerika'da eğitim sistemine yönelik yapıcı ve kapsayıcı uygulamaların ortaya çıkmasına öncülük edip (Gürdal, 2013) "No Child Left Behind" politikası ile birlikte eğitim sisteminin olumlu yönde dönüşüme girmesine büyük katkıda bulunmuştur (Jorgensen and Hoffmann, 2003; Sparks, 2005).

Türkiye'de eğitimde dönüşüme yön veren çok farklı değişkenler mevcuttur. Yaşanan hızlı ekonomi-politik reformların eğitime yansması ve bununla birlikte eğitim politikalarının ve eğitime yönelik stratejilerin hızlı biçimde değişmesi eğitim örgütlerinde yöneticilerden öğretmenlere, öğretmenlerden öğrencilere ve velilere kadar eğitim örgütlerinin tüm paydaşlarını etkileyen bir konudur (Uluğ, 1998, s. 154). Değişim sürecinin pratik, uyum sağlayıcı ve hızlı biçimde yönetilememesi eğitim sisteminin beklenen düzeyde niteliğe ulaşamamasına sebep olmuştur. Bu durum, uluslararası düzeyde ülkelerin eğitim düzeylerini kıyaslayan PISA ve TIMSS sınavlarında Türkiye'nin başarı sıralamasında gerilerde olmasıyla da somut biçimde görülmektedir.

Üç yıllık aralıklarla gerçekleştirilen PISA sınavları sonrasında, sınava katılan OECD üye ülkeleri eğitim sistemlerini baştan sona sorgulayıp bu çerçevede yeni yaklaşımlar getirmektedir (Gündoğar, 2014, s. 120). Bu süreçte eğitim örgütlerinden sorumlu olan yönetici ve liderlere büyük görevler düşmekte ve değişim sürecinde eğitim reformlarından sorumlu yönetici ve liderler aktif rol oynamaktadırlar.

Lopez (2017) tarafından hazırlanan ve OECD (2018, s. 24) tarafından PISA sınavı sonrasında yayımlanan "Effective Teacher Policies. Insights from PISA" adlı raporda öğretmenlerin, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilecek ve olumsuz koşullarda imkanları iyileştirebilecek beceride olmaları gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sahip olmaları gereken liderlik becerilerine işaret ederek, öğretmen liderliği olgusunun yüceltilerek mesleki niteliklerden biri olarak tartışılmasına neden olmaktadır.

Dünyada eğitim alanında önde gelen ülkelerden biri olan ve 2015 PISA ([http-1](http://1)) sonuçlarında başı çeken ülkelerden biri olan Singapur'un, "Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü" tarafından hazırlanmış olduğu "21. Yüzyıl İçin Bir Öğretmen Eğitimi Modeli"

başlıklı raporda öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden bazıları; küresel farkındalık, yenilikçi ve girişimci beceriler, empati, gelişme çabası, sosyal sorumluluk ve katılım, liderlik ve yönetim, kişisel etki olarak belirtilmiştir (NIE, 2009). Söz konusu nitelikler, öğretmenlik mesleğine klasik anlayış çerçevesinde tanımlanan öğreticilik rolünün yanında liderliğin ön planda olduğu rol ve sorumluluklar da atfetmektedir.

Türkiye’de de 2017 yılında yayımlanan ve 2023 yılına dek öğretmenlik mesleğine ilişkin stratejileri belirleyen “Öğretmen Strateji Belgesi”nde öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğine dönük beceriler vurgulanmaktadır. Strateji belgesinde, çağın gereklerine uygun nitelikte öğrenciler yetiştirilebilmesi için öğretmenlerin “değişimi okuyabilmek, sürekli gelişmek, empati yapabilmek, etkili iletişim kurabilmek, problem çözmek ve örnek kişilik ve uzmanlık yoluyla sosyal kabul görmek” gibi liderlik becerilerinin öğretmenlik mesleğinin bir parçası olması gerekliliğinin altı çizilmiş ve öğretmenlik mesleğinin, “liderlik becerileri üzerine kurulu bir uzman gücü”ne dayanması gerektiği ifade edilmiştir (http-2, s. 5).

Yukarıda değinilen Singapur örneğinde olduğu gibi Türkiye’nin de küresel bilinci yüksek, sorunlara anlık ve akılcı çözümler getirebilen, liderlik ve yönetim becerisine sahip, bireysel anlamda etki yaratabilen öğretmenlere ihtiyacı vardır. Söz konusu yeterlilikler mesleki yeterlilikler olup, bunların öğretmenlere öğretmenlik eğitimi sürecinde kazandırılması ve buna ilişkin politikalar geliştirilmesi duruma ilişkin yapıcı yaklaşımlardan biri olabilir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı 2018-2019 verilerine göre, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel ve devlet kurumlarında 1.077.307 öğretmen görev yapmaktadır (http-3). Bu öğretmenlerden bazıları öğretmenler eğitim ve öğretim adına başlattıkları ve yürüttükleri uygulamalarla gerek Türkiye’de, gerekse dünyada adını duyurmayı başarabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin liderlik özelliklerinin ve düzeylerinin birbirinden farklılaştığı anlamına gelebilir.

Öğretmenlerin lider rolde olması, öğretim faaliyetlerinde sınıf içi çalışmalar yürütülürken ve öğrencilerin bireysel başarıları takip edilirken gösterilmesi gereken liderlik biçimi olarak açıklanabilir. Daha geniş perspektiften bakıldığında ise, yönetim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okulda yürütülen her türlü faaliyetten sorumlu olduğu, eğitim öğretim faaliyetlerinin ve bir örgüt olarak okulun geliştirilmesine yönelik sorumlulukları taşıdıkları görülmektedir (York-Barr and Duke, 2004, s. 255).

Üstlendikleri bu rol ve sorumluluklar, öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde liderlik özelliklerinin ön plana çıkması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmen liderliğine dönük geliştirilmiş rollerinin okul gelişimine de önemli katkılarda bulunduğu kabul gören bir konudur (Smylie and Denny, 1990, s. 237; Balcı, 2013, s. 143). Bu perspektifte öğretmenlere düşen, bir değişim ajanı olmakla kalmayıp, liderlik rolü de üstlenmesidir (Balcı, 2013, s. 144).

Öğretmen liderliği, Olson (1999, s. 11) tarafından; 1) Bireysel ve grup düzeyinde başarıya yardımcı olmak, 2) Yönetmelikleri ve yapılandırıcı uygulamaları kullanmak, 3) Kültürler arası görgü ve saygıyı geliştirmek 4) Düşünme becerisini, ders konularına ilişkin bilgiyi ve performans yeterliliklerini kazandırmak 5) Okul ve sınıf kültürünü ve teknolojik altyapıyı geliştirmek 6) Araştıran, kazanımlarını yansıtan, bilen ve kendini geliştiren birey olmak çerçevesinde tanımlanmıştır.

Öğretmen liderliğini açıklayan davranışlar Öğretimsel Liderlik Kuramı ile ortaya koyulmuştur (Hallinger and Murphy, 1986). Ancak, öğretmenleri bu liderlik davranışlarını sergilemek için güdüleyen nedenler literatürde açıkça belirtilmemiştir. Genel çerçeveden bakıldığında liderlik davranışları sergilemenin altında yatan psikolojik nedenlerden biri olarak duygusal zeka kavramı ön plana çıkan konulardan biridir. Bu durum, öğretmenlerin de liderlik davranış sergilemelerinin altında yatan psikolojik faktörlerden biri olarak duygusal zekanın ele alınması gerekliliğine işaret edebilir.

Goleman, Boyatzis and McKee (2002, s. 3) örgütsel liderliği kişisel ve kişilerarası düzeyde duygusal zeka ile ilişkilendirerek açıklamış ve duygusal zekanın örgüt içindeki verimliliği artırıcı bir rol üstlendiğini ifade etmişlerdir. Çünkü duygusal zekası yüksek liderler, başkalarını harekete geçirmede, içlerindeki tutkuyu ateşlemede ve onlara ilham vermede başarılı liderlerdir. Ayrıca, planlanan veya yapılması gereken işler belli olsa da; örgütleri başarıya ulaştıran, bunun nasıl yapıldığıdır. Bu başarıyı sağlamakta başat rolü üstlenenler ise liderlerdir.

Liderler, duygusal zekalarını kullanarak diğerlerini sosyal, entelektüel, çevresel yönlerden bütünleştirip ilham vererek onları etkili performans yaratmada bir aracı olarak kullanırlar (Boyatzis, Boyatzis and McKee, 2005, s. 3). Liderliğin doğasında, aynı anda farklı duygu durumları ile karşılaşmak vardır (Koçmar, 2012). Duygusal zekanın liderlik üzerindeki üzerindeki yapıcı etkilerinden bir tanesinin de bu farklı duygu durumlarının başarılı yönetilmesini sağlamak olduğu düşünülebilir.

Duygular; çoğu zaman fiziksel, bilişsel, güdüsel, ve deneyime dayalı tepkilerin sınırlarına karşı duruş sergiler ve genellikle içeriden ya da dışarıdan gelen, pozitif ya da negatif yönde tetikleyici bir unsur sayesinde ortaya çıkar (Salovey and Mayer, 1990, s. 185). Dolayısıyla duyguların doğru yönetilmesi, liderlerin başarılarını etkileyen unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü liderlik, beklenmedik olayları, içsel ve dışsal tepkileri yönetip, her duruma karşı hazırlıklı olmayı gerektirmektedir.

Duygu yönetiminde başarılı olmanın koşullarından biri de yüksek bir duygusal zekaya sahip olmaktır. Salovey and Mayer (1990, s. 189) tarafından sosyal zekanın bir alt kümesi olarak tanımlanan duygusal zeka; psikolojik ve sosyal sorunların etkin biçimde üstesinden gelmek, hissedilenleri doğru biçimde açıklamak, başkalarının duygularını ölçebilmek, kendi duygularını yönetebilmek ve başkalarının duygularını amaçlar doğrultusunda kullanabilmek becerilerini gerektirir.

Cooper and Sawaf (1997, s. xii) duygusal zekayı “duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Nitekim duygular; motivasyonda, yenilik yaratma sürecinde ve yaptığımız işlerde etkililiği artırmada bir kaynak niteliğindedir (Cooper and Sawaf, 1997, s. xiv).

Goleman’ın (1995) duygusal zeka için öne sürdüğü nitelikler ise; öz-farkındalık ya da diğer bir deyişle kişilerin hislerini doğru biçimde tanımlayabilmesi, öz düzenleme ve yönlendirme, motivasyon veya içsel arzu, empati kurma yeteneği ve başkalarının duygularını yönlendirme becerisi, sosyal becerilerinin farkına varmak ve başkalarının tutumlarını yönetebilmek olarak açıklanır.

Liderliğin bir çok disiplinin bir arada yönetmeyi gerektirmesi, liderlerin zihinsel olarak ne tür nitelikler taşıması gerektiği tartışmasını ortaya çıkarır. Liderlik rolleri incelendiğinde, liderlerin güçlü empati yetenekleri, olaylar arasındaki ilişkileri ve ayrımları yapabilme becerisi, insanların düşünce ve eylemlerini yönetebilme ve rehberlik edebilme becerisi ön plana çıkan niteliklerdir. Bu tür nitelikler, Salovey and Mayer (1990) tarafından duygusal zekanın öncülleri olarak tanımlanmış niteliklerdir.

Duygusal zekanın öğretmenlik mesleğindeki yeri, yalnızca liderlik olgusu ile sınırlı olmayabilir. Eğitimde duygusal zekanın yeri ve düzeyi branşlara göre farklılık göstermekle birlikte, öğretmenler bakımından genel olarak öğrencileri anlayabilme, empati kurabilme, öğrenci grubunun davranışları arasında yatan nedenleri açıklayabilme, sınıf içinde grubun sosyokültürel ve ekonomik yapısına uygun davranış ve yönetim tarzı

sergileyebilme, bununla birlikte öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurup onlara doğru rehberlik edip, ilham olabilme olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, bir öğretmenin, öğrencilerinin kalbine ve ruhuna dokunabilmesi, öğretmenin sahip olduğu duygusal zeka düzeyi ile ilişkili olabilir.

Gerek sınıf içi etkinliklerde, gerekse öğretmenler arası takım çalışmalarında grup liderliği becerileri, çalışmaların başarıya ulaşması için anahtar faktör niteliğindedir. Katzenback ve Smith, etkili takım liderliğini amaç ve hedefleri netleştirmek, bağlılık ve öz güven oluşturmak, dıştan gelen engelleri ortadan kaldırmak, diğerleri için fırsatlar yaratmak ve grubun gerçek bir iş başarması olmak üzere beş farklı özellikte açıklamıştır (Katzenback and Smith 2008'den aktaran Buckner and McDovelle, 2000, s. 37-38). Bu durum, okul içi uygulamalarda öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukların başarılı biçimde gerçekleştirilebilmesinde, öğretmenlerin psikolojik özelliklerinin de ön plana çıktığını göstermektedir.

Türkiye'de yeni yüzyılda öğretmenlik mesleğinin gereklerini ve öğretmen yetiştirmeye dönük stratejilerin paylaşıldığı "Öğretmen Yetiştirme Stratejisi Belgesi" kapsamında açıklanan 1.2. Hedefte "üniversite mezunları arasında öğretmenlik mesleğine en uygun olanı seçmek"e yer verilmiştir. Bu hedef doğrultusunda, öğretmenlik mesleğinde kişisel ve psikolojik özelliklerinin mesleğe dönük etkililik üzerinde etki sahibi olduğundan bahsedilmiş ve öğretmen adaylarının bu tür bireysel özelliklerinin de dikkate alınarak görev ataması yapılması ve öğretmen adaylarının duyuşsal becerilerini de kapsayan çoklu bir değerlendirme sisteminden geçirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (http-2, s. 15).

Sonuç olarak; Türkiye'de ve dünyada lider öğretmenler olarak anılan ve değişimi takip ederek eğitim – öğretim alanında projeler ve yapıcı uygulamalar geliştiren, öğrencilerine farklı kaynaklar yoluyla yeni fırsat ve imkanlar sunarak fark yaratan bu öğretmenleri diğerlerinden ayıran özelliklerinin ne olduğu sorusu bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Duygusal zekanın liderlikte olduğu gibi öğretmen liderliğinde de önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının duygusal zekalarının liderlik üzerinde etki sahibi olması halinde öğretmen yetiştirme programlarına duygusal zekayı geliştirmeye dönük uygulamalar eklenerek lider öğretmenler yetiştirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekalarının liderlik özelliklerine etkisini açıklamaktır.

Bu amaçtan hareketle, eğitim fakültesi 1. sınıf öğretmen adaylarının;

1. Duygusal zekaları ne düzeydedir?
2. Duygusal zeka düzeyleri öğrenim gördükleri programlara göre farklılık göstermekte midir?
3. Liderlik yönelimleri ne düzeydedir?
4. Liderlik yönelimleri öğrenim gördükleri programlara göre farklılık göstermekte midir?
5. Duygusal zekaları, liderlik yönelimlerini etkilemekte midir?

Sorunlarına yanıt aranacaktır.

1.3. Önem

Öğretmen liderliği Türkiye’de ve dünyada önemli bir konu olarak kabul edilip öğretmenlere kazandırılması gerektiren özellikler arasında tartışılmasına karşın yapılan çalışmalarda öğretmen liderliğini bütün yönleri ile açıklamaya dair kısıtlı bir literatüre rastlanmıştır. Öğretmen liderliği üzerine geliştirilmiş “Öğretimsel Liderlik” Kuramı’nda öğretmen liderliğine dönük davranışlar açıklanmış, ancak bu davranışların ardında yatan psikolojik gerekçeler eksik kalmıştır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Öğretmen Strateji Belgesi”nde öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere değinilmiş, öğretmen liderliği üzerinde durulmuş, fakat lider öğretmenlerin davranış özelliklerine veya psikolojik özelliklerine ilişkin bir açıklamaya rastlanmamıştır.

Öğretmen liderliğine dönük yapılan literatür çalışması esnasında “liderlik” yöneliminin duygusal zeka ile açıklanabilecek bir olgu olduğuna rastlanmıştır. Bu durum, “duygusal zeka”nın öğretmen liderliği olgusunu da açıklayan psikolojik faktörlerden biri olup olmayacağı düşüncesini çalışmanın bir hipotezi olarak ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri ve duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki çıkması halinde lider öğretmenler yetiştirmeyi hedefleyen öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerini geliştirmeye dönük konular da tartışmaya açılacaktır.

Duygusal zeka gelişimine dönük öğretmen yetiştirme politikaları öğretmen yetiştirmekle görevli akademik personelin uygulamaya dönük projeler geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Böylece, sınıfında etkin liderlik becerileri gösteren, girişimci, yeniliklere açık ve vizyon sahibi öğretmenler yetiştirilmesi adına bir adım daha atılmış olacaktır.

Duygusal zekaya dönük becerilerin, öğretmenlik mesleğinin yalnızca okul içi uygulamalarda değil, toplumda da yüceltilmesine katkı sağlayacak beceriler olduğu kabul görmüş bir fikirdir. Bu çalışma çalışmayla, toplumda statü kaybına uğramış öğretmenlik mesleğinin yeniden canlandırılması için öğretmenlere kazandırılması gereken becerilere dönük bir farkındalık sağlamak amaçlanmıştır.

Bunların yanı sıra; bu çalışma, duygusal zeka ve liderlik arasındaki ilişki ve etkiyi açıklamaya dönük kısıtlı literatüre de katkı sağlayıp, gelecekteki araştırmalar için bir kaynak oluşturacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Çalışma, tanımlayıcı bir çalışma olduğundan, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1. Sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

Araştırma bulguları 2018-2019 öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen adayı: Eğitim fakültesi öğrencileri

2. ALANYAZIN

Bu bölümde liderlik, duygusal zeka ve liderlik ile duygusal zeka arasındaki ilişkiyi açıklamaya dönük alan yazına yer verilmiştir.

2.1. Liderlik

İnsanlığın sosyal bir varlık olarak önce belli gruplar, sonrasında kültürlere göre; kabile, oba, boy vb. daha büyük topluluklar içinde varlık göstermeye başladığından beri bu topluluklar, kendilerine yön veren liderlere sahip olmuşlardır. Bu liderler, bağlı buldukları topluluklar tehlikeye düştüğünde veya düzenin devamlılığı ile ilgili konularda yol gösteren kişiler olmuşlardır (Goleman vd., 2002, s. 17). Bu durum, liderlik olgusunun keyfiyetten öte doğal bir ihtiyaç olarak ortaya çıktığına işaret etmektedir. Bu sebeple de liderlik olgusuna ilişkin araştırmalar, dünya çapında pek çok araştırmacının dikkatini çekmektedir (Bush, 2014, s. 5).

Liderlik üzerine yapılan çalışmalar ve ortaya koyulan teoriler göz önünde bulundurulduğunda, liderliğin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu olguya ilişkin tek bir tanımdan bahsetmek pek mümkün değildir. Liderlik olgusu kimi zaman bir yetenek veya beceri olarak tanımlanırken, kimi zaman bir davranış, kimi zamansa bir ilişki ya da süreç olarak tanımlanabilir. Burada söz edilen her boyut, bir liderlik yönünü açıklamaktadır. Dolayısıyla liderlik; bazen bu boyutların hepsini, bazen de birkaçını içerebilir (Northouse, 2014, s. 8).

İnsanlar yalnızca bağlı buldukları sosyal gruplar içinde değil, bireysel olarak da destek ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. İnsan beyninin çevresi ile etkileşim gösteren bir sistem olması, bu sistemin kendini yönetme ve yönlendirmede dış kaynaklara ihtiyaç duyduğu anlamına gelmektedir. Bireylerin dışarıdan aldıkları destek ve rehberlik duygu dengelerini korumalarına da yardımcı olur (Goleman, 2003, s. 18). Dolayısıyla bireysel anlamda duyulan desteklenme ve yönlendirilme duygusu insan olmanın doğasında vardır denebilir.

Yapılan her hangi bir işte de başarıya ulaşmak için bir lidere ihtiyaç duymak doğal ve insani bir olgudur. Bu noktada, bireylerin ve kitlelerin güvenlerini kazanan ve onları peşinden sürükleyen gerçek liderlerin güçlerini nereden aldıkları sorusunu akıllara getirmektedir. Northouse (2014, s. 69) liderliği, liderler ve takipçileri arasındaki etkileşimli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Liderler kendisini takip eden bireyleri etkiledikleri gibi, onlardan etkilenirler de. Liderler, takipçilerinin enerjilerini paylaşılan

ortak amaçlar ve doğrultusunda yönlendirdiği için etkileşim liderlik için temel faktörlerden biri olarak görülmektedir (Northouse, 2014, s. 6). Bir bakıma liderler güçlerini kendilerini takip eden bireylerden almaktadır da denebilir. Ancak, bu gücü doğru kullanabilmek bir takım özellik, beceri ve yetenekler gerektirmektedir.

Lider olarak nitelenen insanların özellikleri incelendiğinde, bu insanların genel olarak belli kitlelerin içindeki tutkuları ateşleyen, insanların his ve duygularını uyanıya geçiren insanlar oldukları görülmektedir. Çünkü, “büyük liderler duygulara hitap ederler” (Goleman vd., 2002, s. 15). Bununla birlikte, liderlik başarısı liderlerin gerçekleştirdikleri uygulamaları mevcut şartlara ve karşılaştıkları sorunların altında yatan sebeplere uygun seçmelerine ve ortaya çıkan sorunlara gösterdikleri yaklaşımlara bağlıdır (Leithwood, vd., 2010, s. 94). Tüm bu durumlar liderlerin belli bir takım davranış, nitelik ve yeteneklerinin ön plana çıkması gerektiğine işaret etmektedir.

Gerçek bir lider denildiği zaman hemen herkesin zihninde bir takım isimler çağrışsa da, liderlik tanımı ve gerçek liderlerin özellikleri konusunda farklı fikirler vardır. Kültürlere göre farklılık gösteren liderlik tanımları ortak bir paydada buluşabilmiş olmamasına karşın, literatürde tekrar eden liderlik özellikleri ile karşılaşmak mümkündür (Çelik ve Sünbül, 2008, s. 50).

Liderliğe dönük literatürde tekrar eden özellikleri şu şekilde ele almak mümkündür (Kahraman, 2018, s. 13-14).

- Liderlerin grup içindeki ortak değerleri kullanarak ortak bir vizyon belirler ve belirlenen vizyona ulaşmak için belli yol haritaları çizerler.
- Görevlerine ve üstlendikleri sorumluluklara bağlıdırlar
- Peşlerinden sürükledikleri kitlelerde görev bilinci yüksek bireylere değer verirler.
- Bireylerde güven duygusu yaratırlar ve insan ilişkileri konusunda başarılıdırlar.
- Özgüven sahibi, yaratıcı, esnek düşünebilen, çevre ile uyum sağlayabilen, kararlı, empati yeteneği yüksek, cesur ve dürüsttürler.

Liderlik ile ilgili tartışılan konulardan biri de, liderlerin doğuştan getirdikleri bir takım özelliklerle mi, yoksa sonradan kazandıkları becerilerle mi lider oldukları konusudur. Bu konu üzerinde ortaya atılmış farklı düşünceler olması, liderlik olgusunu etkileyen değişkenlerin ortaya koyulması ile açıklığa kavuşturulabilir. Liderlik olgusunu etkileyen değişkenlerin optimum düzeyde yükseltilmesi, bireylerdeki liderlik vasfının yükseltilmesine de katkı sağlayabilir.

Özellikle maddi kâr amacı güden işletmelerde, çalışan ve yöneticilerin liderlik özelliklerini yükseltmek üzere kurum içi uygulamalarla veya kurum dışından alınan hizmetlerle “liderlik okulları” açılmış ve işletmeler bu eğitimler için bütçe ayırma gereği duymuşlardır. Liderlik gelişimine dönük bu uygulamalar, farklı yaklaşımlar çerçevesinde geliştirilmiştir.

2.1.1. Bolman ve Deal’ın dört çerçeveli liderlik teorisi

Bolman and Deal (1984, 1993, 2003, 2014), örgütlerdeki liderlik yönelimlerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarında çok çerçeveli bir liderlik teorisi geliştirmişlerdir. Araştırmacıların geliştirdikleri liderlik teorisinin çok çerçeveli olmasının temel sebebi örgüt içinde yaşanan ve kişiler tarafından tecrübe edilen durumların birbirinden farklı çerçevede ve içerikte olmasıdır. Çok çerçeveli liderlik yönelimi teorisinde yer alan her bir çerçeve, örgüt içinde yaşanan farklı durumlara göre lider tarafından benimsenerek lidere rehberlik etmektedir. Tek bir çerçeve yerine çoklu çerçevenin benimsenmesi, liderlerin ve yöneticilerin görevlerindeki etkililiği önemli derecede artıracaktır (Bolman and Deal, 2003, s. 16).

Bolman and Deal (1984; 1993; 2003) tarafından ortaya koyulan çok çerçeveli liderlik yönelimi teorisinin özellikleri: 1- Her çerçeve açık, ölçülü ve gerektiğinde baskındır. 2- Çok çerçeveli olması itibariyle tek bir çerçeveden daha kapsamlıdır. 3- Liderlerin benimsedikleri liderlik çerçevesini gerekli koşullar altında yeniden şekillendirmesine olanak tanır. Bu özellikler incelendiğinde çok çerçeveli teorinin tek bir liderlik yaklaşımı benimsemeye göre daha avantajlı olduğu görülmektedir. Liderler çok çerçeveli liderlik teorisine göre davrandıklarında örgüt içindeki her bir durumu özenli bir biçimde analiz ederek kontrolü daha etkili biçimde sağlayabilirler (Bolman and Deal, 1993, s. 24).

Bolman ve Deal (2003) tarafından ortaya koyulan bu çok çerçeveli liderlik modeli, dört farklı çerçeve içerir. Örgüt içindeki kurallar, roller, örgütsel amaçlar ile ilgili örgütsel durumlarda *yapısal çerçeve*, insanların örgüt içindeki önemi, bireysel ihtiyaçları, bireysel yetenekleri, duyguları ve güdülenmeleri ile ilgili durumlarda *insan kaynakları çerçevesi*, örgüt içi çatışma ve rekabetin olduğu uzlaşma, pazarlık gerektiren durumlarda *politik çerçeve*, örgüt içindeki inançlar, semboller, kutlamalar gibi örgütsel kültür ile ilgili durumlarda ise *sembolik çerçevede* yer alan liderlik rollerinin benimsenmesini ön görmüşlerdir (Bolman and Deal, 2003, s. 243).

Bolman and Deal (2014) tıpkı farklı durumlarda farklı liderlik çerçevelerinin benimsenmesini ön gördükleri gibi, örgütsel yapıyı da tek bir biçimde ele alıp tarif etmek yerine örgütleri dört farklı biçimde, dört farklı metafor kullanarak tarif etmeyi tercih etmişlerdir. Araştırmacıların örgütsel yapıyı tarif etmek için kullandıkları bu dört farklı metafor; fabrika, aile, orman ve tapınaktır.

Bolman ve Deal'ın (2014, s. 16) örgütleri birer fabrika gibi ele aldıkları liderlik çerçevesinde liderler fabrikalardaki analistler ve mühendisler gibi görülürler. Araştırmacıların çok çerçeveli liderlik teorisinde yapısal liderlik özellikleri gösterilmesi gereken bu boyut içinde liderin görevi resmi ilişkiler dahilinde, rasyonel düşünceler ile örgütsel yapının devamlılığını sağlamak; örgütsel politikalar, amaçlar, örgüt içinde bireylere özel rol ve görevler kapsamında davranmak ve koordinasyonu sağlamaktır.

Fabrika metaforunu eğitim örgütleri açısından yorumlamak gerekirse, eğitim örgütleri birer fabrika, öğrenciler bu fabrikaların ürünleri ve öğretmenler ise fabrikada üretimden sorumlu işçiler olarak düşünülebilir. Bir örgüt olarak okul ele alındığında liderlik görevi okullardaki yöneticilere düşmektedir. Ancak okullardaki her bir sınıf fabrikanın birer alt birimi olarak da düşünülebilir. Bu noktada sınıf içindeki liderlik görevi öğretmenlere düşmektedir.

Bolman and Deal'ın (2014, s. 17) örgütleri birer aile gibi ele aldıkları liderlik çerçevesinde, liderler bu ailelerdeki hizmetçiler ve katalizörler gibi görülmektedir. Örgüt içindeki her bireyin ihtiyaçları, duyguları, ön yargıları, yetenek ve sınırlıkları liderler için önem arz eder. Bu örgütsel metaforda, araştırmacıların çok çerçeveli liderlik teorisine göre insan kaynakları çerçevesinde liderlik rolleri üstlenmeyi gerektirmektedir.

Aile metaforunu eğitim örgütleri açısından yorumlamak gerekirse, eğitim örgütlerinde liderlik rolünü üstlenmiş yöneticiler gerek okulda görevli personelin, gerekse öğrencilerin bütün ihtiyaçlarından kendilerini sorumlu hissederler. Bu ihtiyaçları karşılamak ve örgüte bağlı bireyleri memnun etmek için önemli düzeyde bir özveri gösterirler. Aile metaforu çerçevesinde sınıf içi uygulamalar değerlendirildiğinde ise bu özverili liderlik görevi öğretmenlere düşer ve öğretmenler; öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarını karşılamak, yetenek ve sınırlılıklarının bilincinde olup öğrencilerinin kapasitelerini geliştirmek için onları teşvik eden, bunun için gereken kaynağı yaratan ve uygun şartları hazırlayan bireyler olmalıdır.

Bolman ve Deal'ın (2014, s. 17) örgütleri birer orman gibi ele aldıkları liderlik çerçevesinde liderler; örgüt içinde kıt kaynakları zenginleştirmek ve güç elde etmek için

çıkar çatışmaları yaşanır. Liderler, bu örgütlerde birer savaşıçı veya hak savunmacısı olarak değerlendirilebilir. Bu durum, araştırmacıların çok çerçeveli liderlik teorisinde politik liderlik çerçevesine karşılık gelmektedir. Politik liderlik çerçevesinde liderler; örgüt içinde bireyler ve gruplar arasında ortaya çıkan çatışmaları yönetmek, örgüt içi ya da örgütler arası pazarlık, müzakere ve anlaşmaları yönetmek gibi görevler üstlenmektedir.

Eğitim örgütleri içe kapalı bir yapıya sahip olmadıklarından çevre ile sürekli bir etkileşim halindedir. Gerek okulların buldukları muhit ile, gerek çevre okullar ile, gerekse diğer sivil toplum ve kamu örgütleri ile kurulan ilişkiler okuldaki yöneticilere ve öğretmenlere politik bir sorumluluk yüklemektedir. Bu politik sorumluluk çerçevesinde yöneticiler ve öğretmenler liderlik ettikleri okulların ve sınıfların menfaatleri doğrultusunda davranmayı iyi bilmelidir. Örgüt içinde veya örgüt ile çevre arasında yaşanan çatışmaları okulun ve sınıfın menfaati doğrultusunda yönetebilme becerisine sahip olmalıdır.

Araştırmacıların, örgütsel yapıyı ele aldıkları son metafor olan tapınakta ise, kültür, semboller, örgütün ruhu örgütsel başarı için anahtar faktörler olarak değerlendirilir. Sembolik çerçevede liderlik özellikleri gösterilen bu örgütsel yapıda liderler, örgüt içindeki büyücü veya kahin olarak görülürler. Rasyonellikten uzak olan bu çerçevede örgüt kültürünün devamlılığı için politik ya da yönetsel güç öğeleri yerine ritüeller, törenler, kahramanlık hikayeleri ve mitler kullanılır. Bu çerçeve örgüt aynı zamanda bir tiyatro sahnesi gibi de ele alınabilir ve rolünü başarılı biçimde oynayamayan lider, örgüt kültürü içinde öneme sahip olan sembollerin anlamlarını yitirmesine sebep olabilir (Bolman and Deal, 2014, s. 17).

Eğitim örgütlerinde öğrencilerin ve okulda görevli personelin örgüte duygusal olarak bağlılığının sağlanması örgütün devamlılığı için önemli bir faktördür. Bu sebeple kimi okul müdürlerinin öğretmenler gününde öğretmenler için çeşitli kutlamalar düzenlemesi, okulun kuruluş yıldönümlerinde çeşitli etkinlikler ile geçmişten o güne nasıl geldiğinin öğrenci ve öğretmenlerin duygularına hitap edecek biçimde hatırlatılması gibi uygulamalar sembolik yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilmiş uygulamalardır. Bu yaklaşımda eğitim örgütünde yer alan tüm bireylerin örgüte ve örgütsel amaçlara bağlılığı sağlanmaya çalışılır.

Bolman ve Deal'ın (2014) örgütsel yapıyı ele aldıkları dört boyut, Tablo 2.1'de görülmektedir.

Tablo 2.1. *Bolman ve Deal'in dört boyutlu örgüt yapısı (Bolman and Deal, 2014, s. 19)*

Yapı	Yapısal Çerçeve	İnsan Kaynakları Çerçevesi	Politik Çerçeve	Sembolik Çerçeve
Metafor	Fabrika	Aile	Orman	Tapınak/Tiyatro
Temel Kavramlar	Kurallar, Roller, Hedefler, Politikalar, Teknoloji Çevre	İhtiyaçlar, Duygular, Yetenekler, İlişkiler	Güç, Çatışma, Rekabet, Örgütsel Politikalar	Kültür, Anlam, Metafor, Ritüel, Tören, Hikayeler, Kahramanlar
Liderlik Çerçevesi	Sosyal Mimarlık	Güçlendirme	Avukatlık ve Politik Anlayış	İlham verme, Anlam katma
Temel Liderlik Görevleri	Örgütsel yapıya, görevlere, teknolojiye ve çevreye ayak uydurmak	Örgütü, bireylerin ihtiyaç ve yeteneklerine göre düzenlemek	Güç kaynaklarını ve gündemi geliştirmek	Örgütün anlamını, kaderini, inancını ve umutlarını yaratmak

Sonuç olarak, örgütsel yapıyı tek bir bakış açısı ile değerlendirmek yerine farklı bakış açıları edinip, örgüt içindeki her bir duruma karşı farklı liderlik yaklaşımı benimsemenin örgütün devamlılığı için tek bir yaklaşımdan çok daha etkili olacağı düşünülmektedir. Genel olarak eğitim örgütlerinde ve özel olarak sınıflarda ve sınıf yönetiminde geçerli olan anındalık ve eş zamanlılık ilkeleri öğretmenleri farklı durumlar karşısında farklı liderlik yapılarına uygun davranışlar sergilemeleri gerektiği anlamına gelebilir. Bu sebeple, öğretmen liderliğinde çok çerçeveli liderlik teorisini benimsemek tek bir liderlik biçimini benimsemekten daha uygun olabilir.

2.1.1.1. Yapısal çerçeve

Bolman and Deal (2003, s. 14; 2014, s. 16) ortaya koydukları liderlik teorisindeki yapısal yaklaşımı sosyoloji ve yönetim bilimleri temellerinde şekillendirmişlerdir. Bu yaklaşım, örgütsel amaçları, özelleştirilmiş rolleri ve örgüt içindeki resmi ilişkileri ön planda tutar ve odak noktası örgütün inşasıdır. Bu yaklaşıma göre örgüt, birimlere ve alt birimlere ayrılır. Örgüt içindeki kurallar, roller, amaçlar ve politikalar belirlenir ve bu

durum davranış ve karar verme mekanizmalarını şekillendirir (Bolman and Deal, 2003, s. 18).

Gerçekçi bir anlayış benimseyen bu yaklaşım çerçevesinde örgütlerdeki bütün birimler ve alt birimler uyum içinde olmalı ve örgütsel problemler, resmi düzenlemeler ve oluşturulan resmi örgütsel yapı ile en aza indirilmeli, verimlilik ise en üst düzeye taşınmalıdır (Bolman and Deal, 1984, 2003).

Bolman and Deal'ın (2003, s. 45) yapısal yaklaşıma ilişkin varsayımları şöyledir:

- Örgütler, önceden belirledikleri amaç ve hedefler doğrultusunda varlıklarını sürdürürler.
- Örgütler, uzmanlaşmış iş gücünü bölümlere ayırarak örgüt içi verimliliği ve etkililiği artırabilirler.
- Örgüt içindeki birimlerin ve bireylerin örgüt için gösterdikleri çaba, uygun bir koordinasyon ve kontrol mekanizması sayesinde bütünleştirilebilir.
- Örgütlerdeki gerçekçi yaklaşım örgütün en iyi şekilde işlemlerini sağlarken, örgütteki bireylerin kişisel tercihlerinden kaynaklanan ve dışarıdan gelen baskıları azaltır.
- Örgütsel yapı, örgütsel amaçlar, örgütün teknolojik alt yapısı, iş gücü ve çevresine göre inşa edilmelidir.
- Örgüt içindeki problemler ve verimlilikte yaşanan sorunlar örgüt yapısının inşası ile ilgilidir ve bunun çözümü problemlerin analiz edilerek örgüt yapısının yeniden oluşturulmasını gerektirir.

Bolman and Deal (2003) tarafından ortaya koyulan bu liderlik yaklaşımı aynı zamanda Frederic Taylor ve Max Weber'in ortaya koydukları liderlik teorileri ile de benzerlik göstermektedir (Shafritz vd., 2005, s. 61, 73).

Türkiye'de eğitim örgütleri MEB tarafından belirlenen resmi bir teşkilat yapısı çerçevesinde işlerlik göstermektedir. Bu teşkilat yapısı çerçevesinde öğretmenlere MEB tarafından belirlenen amaçlar ve özelde görev yaptıkları eğitim örgütlerinin amaçları dahilinde verimliliği ve teşkilat yapısının devamlılığını sağlamak üzere belli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu görev ve sorumlulukları önceden yasa ve tüzükler ile belirlenmiş çerçevede yürütmek, öğretmenleri meslek yaşantılarında yapısal liderlik yaklaşımını benimsemeleri gerektiren durumlar ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bu sebeple yapısal liderlik yaklaşımı, eğitim örgütlerinde önem arz eden konulardan biri olabilir.

2.1.1.2. İnsan kaynakları çerçevesi

İnsan kaynakları yaklaşımı, örgüt ile bu örgüte bağlı bireyler arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Bu yaklaşımda örgüt etkililiği ve verimliliği için ana element insan kaynağıdır. Bu sebeple örgüt içindeki bireylerin görevlerini yerine getirirken genel olarak ihtiyaçlarının karşılanmış olması ve iyi hissetmeleri örgüt verimliliği için önemlidir (Bolman and Deal, 1984, 2003).

Bolman and Deal (1984, 2003) insan kaynakları yaklaşımı çerçevesinde, bireylerin örgüt içinde ortak ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçların karşılanmasının önündeki engellerin kaldırılması için çaba gösterdiklerini vurgular.

Bireyler, örgüt içinde yeni şeyler öğrenmeye ve bağlı buldukları örgüte katkı sağlama eğilimindedir ancak bu durum bireysel ihtiyaçlarının karşılanması ile doğrudan bağlantılıdır. Bir bakıma bireyler, kendi potansiyellerini bireysel ihtiyaçları karşılandığı ölçüde ortaya koyarlar. Bireysel anlamda karşılanması güç ihtiyaçların ortaya çıkması halinde ise bireyler, psikolojik tatmin duygusuna ulaşamazlar (Bolman and Deal, 1984, s. 69).

Bolman and Deal'ın (2003, s. 115) insan kaynakları yaklaşımına ilişkin varsayımları şöyledir:

- Örgütler, insanların ihtiyaçlarını karşılamak için vardır.
- Örgütlerin insanlara ihtiyaç duyduğu kadar, insanlar da örgütlere ihtiyaç duyarlar. Şöyle ki; örgütler fikirlere, insan kaynağından gelen enerjiye ve yeteneğe ihtiyaç duyarken, insanlar da kariyere, maaşa ve örgütler tarafından sunulan yeni fırsatlara ihtiyaç duyarlar.
- Örgüt ile birey arasındaki ihtiyaca dönük ilişki zayıf olduğunda hem örgüt, hem de birey bu durumdan olumsuz anlamda etkilenir. Tek taraflı bir çıkar ilişkisi içinde olduğunda ya örgüt, ya da birey bu durumdan zarar görür. Bu yaklaşım çerçevesinde ideal olan durum, her iki tarafın dengeli bir çıkar ilişkisi içinde bulunmasıdır.

İnsan kaynakları yaklaşımı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine (Shafritz, vd., 2005, s. 167) ve McGregor'un X - Y Teorisi'ne de işaret etmektedir (Shafritz, vd., 2005, s. 179).

2.1.1.3. Politik çerçeve

Bolman and Deal (1984, 2003) ortaya koydukları liderlik teorisi içinde ele aldıkları politika yaklaşımı güce ve kıt kaynaklara dayalıdır. Bu kaynakların bireylere hak ettikleri

ölçüde eşit biçimde dağıtılması politik çerçevede önem arz eden konulardan biridir. Ayrıca bu yaklaşım çerçevesinde liderler için bireyleri peşinden sürükleme ve etkileme davranışları söz konusudur. Ayrıca bu yaklaşım çerçevesinde örgüt içi veya örgütsel çatışmaları yok saymak yerine bu durumlar kabul edilmesi ve üzerine gidilmesi gereken durumlardır. Çünkü; örgüt içinde bireyler arası ihtiyaçların, bakış açılarının ve yaşam biçimlerinin farklılaşmasının sebep olduğu çatışmalar örgüt içinde yaşanması olası durumlardır ve bu çatışmalar örgütsel kültürü ve örgütsel çıkarları besleyebilecek durumlardır.

Örgütlere politik çerçeveden bakıldığında örgütler, aynı ilgi alanı etrafındaki bireyler tarafından kurulmuştur. Örgütü oluşturan her grup, örgüt içindeki ilişkileri ve karar mekanizmasını etkilemek için farklı amaç ve kaynaklar doğrultusunda varlığını sürdürür (Bolman and Deal, 1984, 2003).

Bolman and Deal'ın (2003, s. 186) politik yaklaşıma ilişkin varsayımları şöyledir:

- Örgütler, birbirine uzak bireyler ve ilgi grupları tarafından oluşturulur.
- Örgüt içinde değer, inanç, bilgi, ilgi, bakış açısı ve gerçekliğe dayalı birlik oluşturmuş gruplar arasında farklılıklar vardır.
- Örgüt içindeki en önemli karar, kısıtlı kaynakların paylaşılması kararıdır.
- Kısıtlı kaynaklar ve bireyler arasındaki değişmeyecek farklılıklar örgütün merkez dinamikleri ve örgütsel var oluş içinde güç çatışmalarına sebep olmaktadır.
- Örgütsel kararlar ve amaçlar paydaşlarla yapılan pazarlıklar ve anlaşmalar doğrultusunda belirlenir.

2.1.1.4. Sembolik çerçeve

Sembolik çerçevede örgütler birer tiyatro sahnesi ya da birer tapınak olarak görülürler (Bolman and Deal; 1983, 2003, 2014). Araştırmacıların Liderlik Yönelimi Teorisi çerçevesinde ortaya koydukları diğer yaklaşımlardan farklı olarak Sembolik liderlik, örgütü ve örgütsel liderliği rasyonel olmayan bir çerçevede ele almaktadır (Bolman and Deal; 1983, 2003).

Bu yaklaşıma göre, örgütü bir arada tutan unsurlar ortak amaçlardan ve örgüt politikasından ziyade örgüt içindeki bireyler tarafından paylaşılan ortak değer ve kültürdür. Bu sebeple ortak değer ve kültürü oluşturmak için kullanılan örgüt içi ritüeller,

kutlamalar, törenler, hikayeler, kahramanlar örgütü ileri taşımak için yönetsel otoriteden çok daha büyük önem taşımaktadır (Bolman and Deal, 1984, s. 7; 2003, s. 15).

Bolman and Deal'ın (2003, s. 242) sembolik yaklaşıma ilişkin varsayımları şöyledir:

- Örgüt içinde olan olayların ne olduğundan çok, ne anlama geldiği önem taşımaktadır.
- Örgüt içinde gerçekleşen her bir eylem, tek bir anlam ifade etmemektedir. Çünkü, her bireyin yaşanan olaydan çıkardığı anlam ve deneyim farklılık göstermektedir.
- Belirsizlik, genel olarak insanları belirsiz durumları çözmek için semboller üretmeye yönlendirir. Öngörülebilirliği, kendine göre bir yol belirlemeyi, umut beslemeyi artırmak ve başarmak için sembollere ihtiyaç duyulur.
- Etkinlikler ve süreç, üründen daha önemlidir. Hikayeler, mitler, kahramanlar, ritüeller, kutlamalar örgüt içinde bireylerin profesyonel ve özel yaşantılarında amaç ve tutku edinmesine yardım ederler.
- Kültür, örgütü oluşturan, aynı değer ve inançları taşıyan birimleri ve insanları bir arada tutmak için kullanılan bir tutkal gibidir.

2.1.2. Öğretmen liderliği

Eğitim örgütleri; toplumu etkileyen, aynı zamanda toplumdaki etkilenen açık sistemli bir örgüt yapısına sahiptir. Toplumsal çeşitliliğin sosyal, ekonomik ve kültürel bir yansıması olarak varlığını sürdüren eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin öğreticilik rolünün yanında örgüt içi zenginliği yönetebilecek düzeyde beceriye sahip, demokratik, teknolojik gelişmeleri takip edip değişime ayak uydurabilecek, örgütsel gelişimi destekleyip bunun için çaba gösterebilecek, sorgulayan, araştıran, sorunlara akılcı çözümler getirebilen, toplumsal değerlerin farkında bireyler olmaları gerekmektedir (Beycioğlu, 2009, s. 3).

Örgütsel gelişim açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı ve liderlik rolü üstlenmeleri önemli iki faktör olarak değerlendirilir. Bu gereklilik çerçevesinde öğretmenler, öğretmenlik eğitimleri boyunca liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler almamış olsalar da lider öğretmen olabilmek için risk almaya meyilli bireyler olmalıdır (Buckner and McDowelle, 2000, s.

35). Çünkü, eğitimde değişim ve dönüşümü başlatmak eğitim örgütlerindeki en etkin değişim ajanları olarak öğretmenlere düşmektedir.

Örgütsel yapı çerçevesinde düşünüldüğünde öğretmenler, eğitim politikalarının doğrudan uygulayıcıları olarak görülebilir. Çünkü eğitim sisteminin çıktıları kabul edilen öğrenciler ile doğrudan etkileşimde bulunan kişiler öğretmenlerdir. Bu sebeple, eğitim örgütlerindeki en etkin değişim ajanı olarak değerlendirilebilirler.

Öğretmenler, bugünün ve geleceğin toplumunu şekillendiren bireyler olmaları itibariyle entelektüel birikimi yüksek, gerekli mesleki ve alan bilgisine sahip, mesleki bilinci ve öz saygısı yüksek, işini seven, görev ve sorumluluklarının farkında ve bunları yerine getiren lider öğretmenler olmalıdırlar. Söz konusu yeterlilikler, “bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler” gibi liderlik davranışlarını da kapsayan temel faktörler çerçevesinde değerlendirilebilir (Can, 2006, s. 358). Bu durum, öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretebilme becerisi dışında da yeterliliklere sahip olması gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğreticilik rolü dışında üstlendikleri misyonlar, öğretmenlerin eğitim örgütlerinde liderlik davranışları sergilemeleri gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmen liderliği;

- Bireysel ve grup düzeyinde başarıya yardımcı olmak
- Yönetmelikleri ve yapılandırıcı uygulamaları kullanmak
- Kültürler arası görgü ve saygıyı geliştirmek
- Düşünme becerisini, ders konularına ilişkin bilgiyi ve performans yeterliliklerini kazandırmak
- Okul ve sınıf kültürünü ve teknolojik altyapıyı geliştirmek
- Araştıran, kazanımlarını yansıtan, bilen ve kendini geliştiren birey olmak çerçevesinde tanımlanmıştır (Olson, 1999, s. 11).

Bunun dışında, öğretmenlerin öğreticilik rolü ve okul içinde üstlendiği sorumlulukları yerine getirmek için de bir takım liderlik becerilerine ihtiyaçları vardır. Barth (2001, s. 444); lider öğretmenlerin sağlıklı bir eğitim örgütü için üstlenmesi gereken rol ve sorumlulukları şu şekilde açıklamıştır; ders kitaplarının ve eğitim materyallerinin seçilmesi, eğitim programının şekillendirilmesi, öğrenci davranışlarına ilişkin standartların şekillendirilmesi, öğrencilerin özel sınıflara gönderilmesine ilişkin karar verilmesi, örgüt çalışanlarının kişisel gelişimine ve hizmet içi eğitime yönelik programlar geliştirmesi, terfi/ödüllendirme politikalarının düzenlenmesi, okul bütçesinin

yönetilmesi, öğretmen performansının değerlendirilmesi, yeni öğretmenlerin seçilmesi, yeni yöneticilerin seçilmesi.

Öğretmen liderliğini salt liderlik olgusundan bağımsız düşünmek anlamlı değildir. Liderlik vasfını geliştirmeye dönük eylemler, öğretmen liderliğinin geliştirilmesine de katkı sağlayabilir. Bu sebeple liderlik olgusunu açıklayan faktörleri ve liderlik gelişimini incelemek yerinde olacaktır.

2.1.3. Liderlik gelişimi

Liderlik kavramsal olarak farklı paradigmlar çerçevesinde ele alınmış bir konu olması itibariyle liderlik gelişimine ilişkin ortaya koyulan modeller de farklılıklar göstermektedir. Day vd. (2004, s. 65), liderlik olgusunun gelişimi ile ilgili kişisel ve kişiler arası boyutta farklılıkları ortaya koydukları çalışmalarında liderliği; *kişisel deneyim ve eğilim, yetenekler, kişilik, kişisel gelişim, kişiler arası sosyal mekanizmalar ve otantik liderlik* olmak üzere altı boyutta tanımlamışlardır. Bu boyutlar, liderlik gelişiminde bireylerde sağlanacak gelişmelerin hangi boyutlarda ele alınacağını göstermektedir.

Kişisel deneyim ve eğilim boyutunda liderlik özelliklerini geliştirmek için bireylerin kendi yaşantıları yoluyla edindikleri deneyimlerden faydalanması gerektiği savunulur. Bu boyut, Bandura and Walters'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı ile yakından ilişkilendirilebilir. Kişisel deneyim ve eğilim yaklaşımı çerçevesinde yapılan çalışmalar, liderlerin liderlik sürecinde ve önceki yaşantılarında edindikleri sosyal ve bilişsel deneyimlerin ve ergenlik döneminden itibaren yaşantılarında bulunan rol modellerin liderlik davranışlarını etkilediği yönündedir.

Kişisel deneyim ve eğilim boyutu çerçevesinde liderliğin çok küçük yaşlardan itibaren gelişime açık bir yapıda olduğu söylenebilir. Zacharatos vd. (2000, s. 222) tarafından ergenlik dönemindeki bireyler üzerinde yapılan araştırmada anne ve babanın ergenlik dönemindeki bireylerin dönüşümcü liderlik davranışlarına etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca liderlik, yaşam boyu edinilen deneyimlerle de şekillenebilmektedir. Hirst vd. (2004, s. 321) yaptıkları çalışmada liderlerin zorlayıcı işler, kompleks problemleri çözme, bir proje ve proje ekibini yönetme, ekiple iletişim kurma ve ekip performansını yükseltme deneyimlerinin liderlik davranışlarını olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği bulgularına erişmişlerdir. Araştırmacılara göre, söz konusu zorlayıcı

deneyimlerle başa çıkan bireyler, bir lider olarak karşılaştıkları diğer zorlayıcı durumlar ile de başa çıkmak konusunda da yetkinliğe ulaşacaklardır.

Yetenekler boyutunda liderlik, liderlik yetenekleri çerçevesinde değerlendirilir. Liderlik gelişimi için liderlik gerektiren yeteneklerin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulur ve kariyer gelişimi sürecinde bu becerilerin nasıl edinildiği anlaşılmaya çalışılır (Mumford, vd., 2000a, s. 87). Her bireyin güçlü ve zayıf yönleri olduğu düşünüldüğünde, yetenek temelli yaklaşımda ön görülen liderlik gelişimi, liderlerin zayıf yönlerinin geliştirilmeye çalışması ya da güçlü yönlerini zayıf yönlerini ikame edebilecek düzeyde güçlendirerek liderlik vasfını geliştirmesi olarak düşünülebilir.

Yine, yetenek temelli liderlik gelişimi boyutu çerçevesinde bireylerin örgüt içinde mevcut yeteneklerine göre liderlik rolleri üstlenmesinin örgüt verimliliği açısından daha etkili olacağı görüşü hakimdir (Mumford vd. 2000b, s. 115). Böylece bireyler, üstlendikleri liderlik görevleri dahilinde sahip oldukları yetenekleri örgüt içinde geliştirme fırsatına da sahip olacaktır.

Marshall-Mies vd. (2000, s. 139-140), yetenek temelli boyutu temel alarak geliştirdikleri “Askeri Liderlik Egzersizleri” (Military Leadership Exercises) (MLE) ölçme aracında yüksek rütbeli liderlik yeteneklerini; genel problem çözme, planlama ve uygulama, çözüm yapılandırma, çözüm değerlendirme, sosyal yargı ve üst bilişsel süreçler olarak kategorilendirmişlerdir. Bu becerilerin yine deneyim veya planlı eğitim uygulamalarıyla geliştirilebilecek beceriler olduğu söylenebilir.

Kişilik boyutunda; liderlik gelişiminde ve performansında “kişilik” açıklayıcı bir faktör olarak görülür (Mumford vd. 2000b, s. 118). Strang and Kunhert (2009, s. 423-430) Beş Faktörlü Kişilik Kuramı’ndaki kişilik faktörlerinin liderlik performansını ne düzeyde açıkladığını araştırdıkları çalışmalarında, liderlik performansının kişilik faktörlerinden yalnızca “özdenetim” (conscientiousness) boyutu ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Öz denetim; kişinin verimli, organize, güvenilir, sorumlu ve eksiksiz bir yapıda olduğunu gösteren kişilik faktörüdür. Buradan, liderlik olgusunun insan kişiliğinin bütün boyutlarıyla olmasa da belli bir takım kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

Kişisel gelişim boyutunda, 21. yy.’ın liderlerinin her alanda yaşanan hızlı değişimler ile yüzleştiği, bu değişimler ile başa çıkabilmek için hızlı değişimleri doğru yönetmeleri ve uyum sağlamaları gerektiği vurgulanmaktadır (Hasselbein vd., 1996, s. 126-128). Liderlerin değişime uyum sürecinde şüphesiz teknoloji ve teknolojinin

getirdiği bazı sosyal ve kültürel durumlara (sosyal medya kullanımı gibi) uyum sağlama ve bu konularda kendilerini geliştirme ihtiyaçları doğacaktır.

Bireylerin kendi eğitim ihtiyaçlarını fark ederek bu doğrultuda planladıkları kişisel gelişim, liderlik gelişimi için gerekli mekanizmalardan biridir (Boyce vd., 2010, s. 159). Boyce vd.'nin (2010, s. 159) yılında yürüttükleri çalışmada uzmanlaşma, iş ve kariyer gelişimine meyilli özelliklere sahip bireylerin liderlik gelişimi için daha yüksek motivasyona sahip olduğu sonucu ortaya koyulmuştur. Bu durum, liderlerin çevrelerindeki ihtiyaçlarla birlikte kişisel ihtiyaçların da farkında ve bu ihtiyaçları karşılamaya dönük eylemleri planlayıp uygulama becerisinde bireyler olmaları gerektiğini gösterebilir.

Kişiler arası sosyal mekanizmalar boyutunda, liderlik gelişiminde bireyler arası kurulan ilişkilerin önemi vurgulanmaktadır. Farklı gruplarla kurulan ilişkiler örgütsel anlamda yenilik, nitelikli sosyal ilişkiler, kültürel iletişim gibi konularda liderlik gelişimine katkı sağlar (Day vd., 2014, s. 65). Liderlerin kendilerini takip edecek bireylere hitap edebilmesi ve bu bireylerin bağlılığını sağlayabilmesi için de bireyler ile olan ilişkileri önem arz etmektedir. Liderlik olgusunun bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıktığı ve liderden beklenenin bireylerin ihtiyaçlarına hitap etmesi olduğu düşünüldüğünde, liderlerin kişilere ulaşması ve onlarla sağlıklı ilişkiler kurması gerektiği söylenebilir. Çünkü, insanların ihtiyaçlarının çoğunu karşılamak için insanlar ile ilişki kurmaya ihtiyaçları vardır (Gordon, 1997, s. 17-18).

1950-70 yılları arasında liderlik çalışmaları üzerinde etkin paradigma olarak kabul edilen Davranışsal Yaklaşım, iletişim unsurunun liderlerin etkililiği üzerinde önem sahibi olduğunu vurgulayan ilk yaklaşımdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s. 74). Bundan sonra iletişim ve sosyal mekanizmalar yalnız liderlikte değil, yöneticilikte de önemli bir konu olarak tartışılmaya devam edilmiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s. 83).

Otantik liderlik boyutu; kişisel farkındalık, kişisel kabul, gerçek ve samimi ilişkiler yoluyla kişilerin duygularını, inançlarını, fikirlerini, deneyimlerini, bir bakıma vücutlarını ardında duran gerçek kişileri tanımayı kapsar (Gardner vd., 2005, s. 344-345). Otantik liderlerin kişiler ile edindiği bu sosyal tecrübeler yalnızca kişisel gelişim açısından değil, liderlik gelişimi açısından da önem arz eder. Liderlerin, kendilerini takip eden bireylerin özünü tanıması ve kendi özünü de açıkça ortaya koyarak bireylerin kendisini tanımasına fırsat vermesi kişileri etkilemesinde önemli bir yere sahip olabilir.

Otantik liderlik boyutu çerçevesinde liderlik gelişimi, süreç içerisinde liderlerin ve liderleri takip edenlerin belli amaçlarla şekillendirilmiş örtük programlar aracılığıyla kişisel farkındalık kazanmaları, açık, şeffaf, güvenilir ve samimi ilişkiler geliştirebilmelerini kapsamaktadır (Avolio and Gardner, 2005, s. 322). Bu samimi ilişkiler tıpkı aile ile kurulan ilişkiler gibi bireylerin sorgulamaksızın lideri takip etmesine sebep olabilir.

Otantik liderlik, liderlerin onu takip eden bireylerle kurduğu ilişkiler açısından önem arz etmektedir. Otantik liderler; kendisini takip eden bireylerin güvenini, bağlılığını, örgütün selametini ve sürdürülebilirliğini sağlamış olurlar (Gardner vd., 2005, s. 343). Dolayısıyla liderlerin açık, samimi, babacan yönlerini ortaya koymaları liderlik gelişimi açısından önemli bir faktör olabilir.

2.2. Duygusal Zeka

Duyguların mı insanları yönettiği, yoksa, insanların mı duygular tarafından yönetildiği konusu tartışılan bir konudur. Ancak şöyle bir gerçeklik vardır ki, insanların duyguları davranışlarına yön verir. Bu hususta Gandhi, “Duygularınıza dikkat edin, davranışlarınıza dönüşür” öğretisi, duyguların davranışlar üzerindeki etkisini ve duyguların insan hayatındaki önemini tek bir cümle ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalarda insanların duygularının, beynin düşünmeyle alakalı bölümünden sorumlu olduğu görülmüştür. Duygusal olarak dengesiz hissedilen zamanlarda düşünme yetisinin kısıtlandığının hissedilmesi bu sebeptendir (Goleman, 2005, s. 44). Bu durum Gandhi'nin öğretisinin bilimsel olarak da doğruluğunun bir kanıtı niteliğindedir. Çünkü duygular, davranışlar üzerinde kimi zaman doğrudan, kimi zamansa düşünceler aracılığıyla dolaylı olarak etki sahibidir (Feldman, 1989, s. 7). Ancak, davranışları yalnızca duygular ile açıklamak doğru bir yaklaşım değildir. Duyguların yanında bireylerin davranışlarına yön veren unsurlardan bir diğeri de zekadır.

Psikologlara göre en genel anlamıyla zeka; dünyayı algılama kapasitesi, gerçekliği göz önünde bulundurarak düşünme ve zorluklarla karşılaşıldığında kaynakları etkili biçimde kullanma becerisidir (Feldman, 1989, s. 265). Bu becerilere sahip olanlar zeki bireyler olarak kabul edilse de, somut geçerlilikle ve bilimsel olarak zekayı ortaya koymak için araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar ve değişen paradigmlar zekanın farklı türlerde ve farklı biçimlerde ortaya koyulmasına sebep olmuştur (Feldman, 1989, s. 269).

Bu bağlamda, zekanın hangi ölçütlere göre belirlendiğini anlayabilmek için ortaya koyulmuş zeka testlerini incelemek yerinde olacaktır. Binet and Simon (1916) tarafından ortaya koyulan ilk zeka testinde, IQ (analitik zeka) ölçümleri bireylerin zihinsel ve kronolojik yaşlarına göre ölçümler yapılarak öğrencilerin akademik başarılarının yapılan zeka testi ile uyumluluğu üzerinde çalışılmıştır (Feldman, 1989, s. 267). Bu durum; IQ testlerinin zekayı akademik başarıya göre ölçen araçlar olarak geliştirildiğinin bir göstergesidir.

Ancak, sonradan yapılan araştırmalarda akademik başarının yalnızca IQ ile ilişkili olmadığı ortaya koymuştur. Kabul görmüş IQ testlerinde yüksek puan almış fakat akademik olarak başarılı olmayan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin duygu durumlarını yöneten beyin fonksiyonlarında bozukluk olduğu gözlenmiştir (Goleman, 2005, s. 44). Buradan çıkarılabilecek sonuç, duygu kontrolünün IQ'yu etkin biçimde kullanamamanın bir gereği olduğu yönündedir.

Goleman (2005, s. 44-45) “Akıl, duygusal zeka olmadan verimli çalışamaz” savını ortaya koyarken, beynin duygu yönetiminden sorumlu olan bölümleri hasar görmüş insanlar üzerinde yapılan araştırmalarda bu insanların analitik zekalarında her hangi bir değişme olmadığı ancak doğru karar verme konusunda sorun yaşadıkları sonucundan faydalanmıştır. Bir bakıma, bireyler doğrunun ne olduğunu analitik zekalarını kullanarak çözümler de, karar verip davranışa dönüştürme aşamasında duygularından faydalanırlar. Dolayısıyla analitik zeka başarı ve doğru karar verme adına tek başına yeterli değildir. Burada duygu yönetimi olgusunu da içeren duygusal zeka kavramı devreye girmektedir.

“Duygusal zeka” kavramı, ilk olarak Salovey and Mayer (1990) tarafından ortaya koyulmuştur. Bu kavram, düşünce ve eylemlere rehberlik etmek için diğer insanların ve kişilerin kendilerinin duygu ve hislerini gözleyip farkına varma yeteneği olarak sosyal zekanın bir alt kümesi biçiminde tanımlanmıştır. Ayrıca, bir duygusal veri işleme süreci olarak da açıklamıştır (Boyatzis vd., 2015, s. 243). Bu bağlamda duygusal zeka tanımlanırken üç tür beceriden söz edilmiştir. Bunlar;

- Bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını (dilsel/dilsel olmayan ve empatik) değerlendirmesi,
- Esnek planlama, dikkat, motivasyon ve yaratıcı düşünme yoluyla problem çözme,

- Bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygu durumlarını düzenlemesidir (Mayer and Salovey, 1993, s. 433).

Duygusal zeka üzerine çalışmalar yapan Cooper and Sawaf (1997) ise duygusal zekayı;

- Duygusal okur yazarlık (emotional literacy); yani kişilerin duygularını tanıması ve nasıl çalıştığını anlayabilmesi
- Duygusal uyum (emotional fitness); yani bireylerin duyguları ile alakalı katı ve esnek tutumları ayarlayabilmeleri
- Duygusal derinlik (emotional depth) yani kişilerin duygusal yoğunluk ve gelişim için gerekli olan potansiyele sahip olmaları
- Duygusal simya (emotional alchemy) yani yaratıcılığı ateşleyebilmek için duyguları kullanma kavramları çerçevesinde tanımlamışlardır (Schutte vd., 1998, s. 168).

Duygusal zekayı farklı beceriler çerçevesinde tanımlayan bilim insanları, duygusal zeka üzerine farklı teoriler de geliştirmişlerdir. Duygusal zekayı ilk kez tanımlayan Mayer and Salovey'in (1997) bu kavram üzerine geliştirdiği teoride duygusal zekanın; duygusal farkındalık, duyguları anlama, duyguları kullanma ve duyguları düzenleme olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğunu savunmuştur. Ancak bu modelde duygusal zekaya atfedilen duygular ile ilişkili niteliklerde duyguları ifade etme, empati kurma, bakış açısını algılama, kişisel kontrol ve içsel duygusal yetenekler gibi eksik bir takım faktörler vardır (Matthews vd. 2006, s. 106). Bunun üzerine, geliştirilen diğer modeller, Mayer and Salovey (1997) 'in modelinde duygusal zekayı açıklamakta eksik olan faktörleri duygusal zeka modeline eklemek için çalışmışlardır.

Duygusal zekaya ilişkin geliştirilen diğer teoriler, Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeline ek olarak yetenekle birlikte öz algı ve davranışlarla açıklanabileceğini savunmaktadır (Boyatzis vd., 2015, s. 243-247). Söz gelimi Bar-On (1997 s. 14) duygusal zeka ile geliştirdiği modelde çevresel talepler ve baskılarla başa çıkma başarısını bir dizi bilişsel olmayan yetenek ve yeterliliklerle açıklamaya çalışmıştır. Goleman (1995), Cooper and Sawaf'ın (1997) ortaya koyduğu duygusal zeka modelleri de duygusal zekanın yalnızca yetenekler ile açıklanamayacak bir olgu olduğu ve yeteneklerin yanında duygusal ve bilişsel yeterlilikleri de içeren karma modellerle açıklanabileceğini savunmuştur (Mayer vd., 2000a; 2000b; 2000c).

2.2.1. Duygusal zeka modelleri

Duygusal zeka modellerini duygusal zeka olgusunu açıkladıkları yetenek ve beceriler ölçüsünde farklılaşırlar. “Yetenek Tabanlı Duygusal Zeka Modeli” (ability based) duygusal zekayı duygusal verileri zihinsel süreçler kapsamında işleme becerileri ölçüsünde ele alırken, “Karma Duygusal Zeka Modeli” (mixed) duygusal zeka kavramını açıklamakta zihinsel yetenekler ile birlikte kişisel özellikleri de içeren bir model kullanır (Mayer vd., 2000c, s. 401). Bu perspektifte duygusal zeka modellerini Yetenek Tabanlı Duygusal Zeka Modeli ve Karma Duygusal Modelleri olmak üzere iki temel kategoride değerlendirmek mümkündür (Çakar and Arbak, 2004, s. 34).

2.2.1.1. Yetenek tabanlı duygusal zeka modeli

Yetenek tabanlı duygusal zeka modeli, Mayer and Salovey (1997) tarafından ortaya koyulmuştur. Bu modele göre duygusal zeka, duyguları algılama ve ifade etme, duyguları düşüncenin içinde asimile etme, duyguyu anlama ve onunla mantık yürütme ve kişinin kendisinde ve diğerlerindeki duyguyu düzenleme yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Bu modelde, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal temelli problemlerin çözülmesinde yine duyguların kullanılmasını ön görülür (Mayer and Salovey, 1997, s. 5; Boyatzis vd. 2015, s. 243).

Yetenek tabanlı duygusal zeka modelini açıklayan Mayer and Salovey (1997), bu modeli dört temel düzeyde açıklamışlardır:

- *Duygusal Farkındalık*: Bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duyguları algılaması, değerlendirmesi ve ifade edebilmesi
- *Duyguları Kullanma*: Duyguları düşüncelerde ve dikkat üzerinde etkin biçimde kullanabilmesi
- *Duyguları Anlama*: Bireylerin duyguları analiz edebilmesi, neden sonuç ilişkisi ve duygular arasındaki bağlantıları kurabilmesi
- *Duygusal Düzenleme*: Duygu durumlarının esnek ve katı yönlerinin farkında olarak duygu durumunu düzenleyip yönetebilmesidir (Mayer, vd., 2000a, s. 401).

Mayer and Salovey’in (1997) ortaya koydukları yetenek tabanlı bu model, karma modellerin hepsinde temel alınmıştır. Ancak duygusal zekanın yalnızca yetenek ile açıklanamayacak bir olgu olduğunu öne süren Karma Duygusal Zeka Modellerinde,

duygusal zekayı yetenek faktörüne ek olarak açıkladıkları diğer sosyal ve bilişsel özellikler birbirinden farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada kullanılan duygusal zeka ölçeği, bütün duygusal zeka modellerinde yer alan Yetenek Tabanlı Duygusal Zeka modeline göre geliştirilmiş bir ölçek olması itibariyle bütün modellerde yer alan ve kabul edilen faktörleri sınamaktadır.

2.2.1.2. Karma duygusal zeka modelleri

Karma duygusal zeka modellerinin yetenek tabanlı duygusal zeka modellerinden farklılaştığı husus, bu modellerin duygusal zekayı açıklarken yeteneklerle birlikte kişisel özellikleri de işe koşmasıdır. Burada bahsi geçen kişisel özellikler; iyimserlikten özgüvene, vicdandan yenilikçiliğe geniş bir skala içinde değerlendirilmektedir (Mayer vd., 2000c, s. 401). Bu çalışmada karma duygusal zeka modelleri kapsamında Bar-On (1997), Boyatzis and Goleman (1996), Cooper and Sawaf (1997) modelleri incelenecektir.

2.2.1.2.1. Bar-On modeli

Bar-On (2007, s. 2), duygusal ve sosyal zekası yüksek bireyleri kendilerini anlayabilen ve anlatabilen, başkalarını anlayıp onlarla iyi ilişkiler kurabilen ve günlük hayatın zorlukları ile başa çıkabilen bireyler olarak tanımlamıştır.

Bar-On'un geliştirdiği duygusal zeka modeli, bilişsel olmayan yetenek ve yeterlilikler ve çevresel talep ve baskılarla başa çıkma becerisini etkileyen becerileri kapsamaktadır (Bar-On, 1997, s. 14). Bu model, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır (Bar-On, 1997; Mayer vd., 2000b, s. 102).

Bu beş alt boyutu açıklamak gerekirse:

Kişisel beceriler boyutu; duygusal olarak kişisel farkındalık, kararlılık, kendini gerçekleştirme, kişisel saygı ve bağımsızlık olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Kişilerarası beceriler boyutu; empati, bireyler arası ilişkiler, ve sosyal sorumluluk olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Uyumluluk boyutu; problem çözme, gerçeklik testi ve esneklik olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Stres yönetimi boyutu; strese karşı tolerans ve dürtülerin kontrolü olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Genel ruh hali boyutu ise, mutluluk ve iyimserlik olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır (Bar-On, 1997, s. 14; Mayer vd.,2000b, s. 102).

Bar-On'un ortaya koyduğu bu duygusal zeka modelindeki kişisel beceriler ve kişiler arası beceriler faktörleri Gardner'ın çoklu zeka kuramında yer alan kişisel zekalar kavramını hatırlatmaktadır. Gardner da bu zeka türünü açıklarken kişisel ve kişiler arası boyutları ve işlevlerini ortaya koymuştur (Mayer vd 2000b, s. 102).

2.2.1.2.2. Boyatzis ve Goleman modeli

Goleman, duygusal zekayı bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımlayarak kişisel ve kişiler arası ilişkileri yönetme, kişilerin kendilerini güdüleyebilme yetenek ve becerileri olarak açıklamıştır (Goleman, 1998, s. 239-240; 2005, s. 70).

Boyatzis ve Goleman'ın duygusal zeka modelinde, kişisel farkındalık ve sosyal yeterlilik olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Kişisel yeterlilik boyutu, kişilerin kendi duygularının farkında olmasını içerir. Sosyal yeterlilik boyutu ise; kişilerin kendi duygularını kontrol etmeleri, adaptasyon, başarı odaklı olma ve olumlu bakış açısına sahip olma faktörlerini içerir (Boyatzis vd.,2015, s. 249). Bu durumlar, kişilerin kendileri dışında var olan sosyal çevre ile etkileşimlerini düzenleyen olgular olarak açıklanmaktadır.

Kişisel yeterlilik boyutu, bireylerin içsel durumlarını, tercihlerini ve bunların kaynağını bilmeleri ve sezgileyebilmelerini ifade eder. Bu boyutun altında yatan, genel olarak kişilerin duygularını ve bu duyguların etkilerini fark etmesidir. Sosyal yeterlilik boyutu, bireylerin içsel durumlarını, uyarılarını ve bunların kaynağını yönetmelerini ifade etmektedir. Bu boyutun altında yatanlar ise, kişilerin kendi duygularını kontrol edebilmeleri, yani kişilerin duygularını ve uyarılarını kontrol altında tutabilmesini ifade etmektedir. Bununla birlikte adaptasyon, değişim ile başa çıkmada esnekliği ifade etmektedir. Sosyal yeterliliği açıklarken kullanılan kavramlardan bir diğeri de, başarı odaklılıktır. Bu, iyileştirmek için çabalamak ve mükemmellik standartlarına uymayı ifade etmektedir. Son olarak sosyal yeterlilik boyutunda olumlu bakış açısı kavramı açıklanmıştır. Bu, olayların ve gelecekte olması muhtemel durumların olumlu yönlerini görmeyi ifade etmektedir (Boyatzis vd., 2015, s. 249).

2.2.1.2.3. Cooper ve Sawaf modeli

Cooper ve Sawaf'ın oluşturduğu duygusal zeka modeli, daha önce Sawaf tarafından ortaya koyulmuş olan “duygusal okur-yazarlık, duygusal uyum, duygusal derinlik ve duygusal simya” kavramları üzerine inşa edilmiştir (Cooper and Sawaf, 1997).

Cooper and Sawaf'ın (1997) duygusal zeka modelinin ilk bileşeni olan duygusal okur-yazarlık kavramı, duyguları doğru biçimde anlayıp geliştirmeyi ifade etmektedir. Var olan hislerin farkına varıp, tanımlayıp, kabul edip bunların değerinin farkında olmak duygusal okur yazarlık becerisi gerektirir. Duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgiler duygusal okur- yazarlığa hizmet eden olgulardır. Duygusal olarak kendine ve başkalarına karşı dürüst olmak duygusal okur yazarlık için ana elementtir denebilir (Cooper, 1997).

Duygusal uyumda “güven” ana elementi oluşturur denebilir. Duygusal uyum; güvenilirlik, dayanıklılık, yenilenebilirlik ve yapıcı anlamda huzursuzluk duyma niteliklerini kapsayan bir kavram olarak açıklanır. Bu nitelikler kişisel değerler ve karaktere ışık tutar (Cooper, 1997). Bireylerin güvenirliliği örgüt içinde ya da bireysel anlamda olsun sürdürülebilir bir güven ve inanırlık oluşturmak için önem arz eder. Cooper (1997, s. 34), bir örgütte güvenilirlik yoksa insanlar kendilerini korumak ve kollamakla meşgul olacağından örgüt içinde “yaratıcılık”tan bahsetmenin mümkün olamayacağını belirtir. Bu durumda duygusal uyum olmadan liderlerin de örgüt içindeki başarısı tehlikeye girebilir.

Duygusal derinlik, karakterin özünü oluşturan önemli faktörlerden biridir. Bireylerin potansiyellerinin farkında olması ve nasıl geliştirileceğini bilmesi, aynı zamanda geleceklerini şekillendirmesi duygusal derinlikle ilişkilidir. Dürüstlük, bağlılık, inisiyatif kullanma, bilinç ve hesap verilebilirlik olguları yine duygusal derinliğin bir gereğidir. Aynı zamanda duygusal derinlik olgusunu açıklayan diğer bir faktör de kişilerin unvanını ya da otoritesini kullanmaksızın bireyleri etkileyebilmesidir (Cooper, 1997). Duygusal zekanın örgüt içi liderlikte bir gereklilik olarak görülmesinin ana sebeplerinden biri, kitleleri peşinden sürükleyebilme gücünün duygusal zekadan ileri gelmesidir. Cooper (1997) bunu duygusal derinlik ile ilişkilendirmiştir.

Duygusal okur- yazarlık, duygusal uyum ve duygusal derinlik olgularının gereklerini yerine getirmiş birey büyümeyi ve gelişmeyi tamamlamış ve duygusal simyaya hazırlanmış demektir. Duygusal simya, bireylerin yaratıcı fırsatları keşfetmesini ve küçük fikirleri büyütmesini sağlayan bir güç niteliğinde düşünülebilir. Duygusal zekaya ilişkin her pencere, başka pencereler açarak daha güçlü bir bakış açısı sunar. Dolayısıyla en sonunda bireysel düzeyde en derin ve doğal anlayışa ulaşılır. Bütün düşünceler, bilgiler ve davranışlar birleştirilerek doğal bir şekilde davranış haline dönüşür (Cooper, 1997).

2.2.2. Duygusal zeka gelişimi

Yapılan çalışmalarla duygusal zekanın başarılı bir çalışma ortamı için önemi ve liderlik için gerekliliği anlaşılmış ve duygusal zeka, örgütlerde bireysel ve grup düzeyinde etkililiği ve verimliliği artıran bir olgu olarak kabul edilmiştir (Beigi and Shirmohammadi, 2010, s. 211). Bunun üzerine, duygusal zeka gelişimine yönelik kısa süreli eğitim programları ortaya çıkmış, ancak programın işlevselliğine yönelik katılımcıların program sonunda yaptıkları olumlu geri bildirim dışında yeterli sayıda bir araştırma ortaya koyulmamıştır (Cherniss and Goleman, 2001, s. 209).

Literatür incelendiğinde, duygusal zeka gelişimine yönelik psikometrik açıdan titizlikle hazırlanmış ve iyi modellenmiş az sayıda duygusal zeka eğitimine rastlanmaktadır (Groves vd., 2008, s. 228-229). Buna karşın bazı araştırmalar, duygusal zekanın belli eğitim programları sayesinde olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Slaski and Cartwright (2003, s. 233) tarafından müdürler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada haftada birer gün olmak üzere dört haftalık duygusal zeka eğitiminden sonra duygusal zeka düzeyinde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuşlardır.

Grant (2007, s. 257) tarafından yapılan bir araştırmada iki günlük ve on üç haftalık olmak üzere iki farklı duygusal zeka eğitim programı uygulamış ve uzun süreli eğitim sonunda duygusal zeka düzeyinin anlamlı biçimde arttığı, ancak kısa süreli eğitim sonucunda duygusal zeka düzeyinde bir değişim olmadığı ortaya koyulmuştur.

Groves vd. (2008, s. 235) tarafından duygusal zeka gelişimini ölçmeyi amaçladıkları çalışmada Mayer and Salovey'in (1997) davranış temelli duygusal zeka modeli kullanılarak tasarlanmış, duygusal zeka üzerine odaklanan 11 haftalık liderlik gelişimi programı sonunda duygusal zekaya dönük liderlik programının işlevsel olduğu ortaya koyulmuştur.

Karahan ve Yalçın (2009) tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrenci grubuna "Duygusal Zeka Becerileri Eğitim Programı" uygulanmıştır. Eğitim sonunda çalışma ve kontrol gruplarının duygusal zeka puanları arasında ve anlamlı farklılık olduğu ayrıca çalışma grubunun da ön test ve son test skorları arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu bulunmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanan bu çalışma, fakülte öğrencilerinin bu denli kısa bir programla dahi, duygusal zeka düzeylerinde anlamlı farklılık oluştuğunu gösterir niteliktedir.

Hand and Slocum (1972, s. 412), firmalarda görev yapan yöneticilerle duygusal zekaya dönük kişisel farkındalık, empati kurma ve liderlik eğitimleri vermişlerdir.

Çalışmanın ilgi çekici olan sonucu, eğitimin hemen ardından yapılan değerlendirmede anlamlı bir fark görülmezken, eğitimden 18 ay sonra yapılan değerlendirmede kişisel farkındalık ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık faktörlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buradan hareketle, duygusal zekaya ilişkin bazı alt faktörlerin eğitimden sonra kazanılan deneyim ve tecrübeler ile gelişme gösterdiği sonucu çıkarılabilir.

Duygusal zekaya dönük niteliklerin geliştirilebilen nitelikler olmasına karşın ticari kurumların aksine üniversitelerde öğrencilerinin yüksek öğretim sürecinde duygusal zekalarının geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiği anlayışı yerleşmiş bir anlayış değildir. Cherniss and Goleman (2001, s. 209), bir işletme fakültesinin dekanı ile yaptıkları konuşmada, “Duygusal zekanın iş yaşamındaki gerekli midir?” sorusunu sormuşlardır ve dekindan kesinlikle gerekli olduğu cevabını almışlardır. Bunun üzerine fakültenin MBA (Master of Business School) öğrencilerinin duygusal zeka gelişimlerine yönelik ne gibi uygulamalar yaptıklarını sorguladıklarında ise, dekanın cevabı “Öğrencilerimizin duygusal zekasının buraya geldiğinde değiştiğini düşünmüyorum. Buraya gelen öğrenciler çoktan yetişkin olduklarından duygusal zekaya ilişkin nitelikleri yaşantılarının erken dönemlerinde, öncelikli olarak ailede gelişmiştir.” cevabını almışlardır.

Ancak araştırmalar göstermektedir ki, duygusal zekanın her yaşta gelişimi mümkündür (Cherniss and Goleman, 2001, s. 210). Cherniss and Goleman (2001) tarafından duygusal zeka gelişimine yönelik metod; kişisel farkındalığın, öz denetimin, kişisel motivasyonun, empatinin ve sosyal becerilerin gelişimi olmak üzere 5 boyutta açıklanmıştır.

Kişisel farkındalık, bireylerin içsel durumlarının, kaynaklarının, sezgilerinin farkında olması ve bilmesi yoluyla oluşur. Bireylerin bu farkındalığa ulaşmasındaki en etkili yol, buldukları örgüt içinde yapılan değerlendirmelerin geri bildirimleridir. Kişisel farkındalığın değerlendirilmesi için kullanılan en geleneksel yöntem, psikoloji testlerinin uygulanmasıdır. Ancak örgütteki bireylerin değerlendirmesine yönelik yapılan yeni uygulamalar arasında bireylerin örnek olaylar aracılığıyla değerlendirmeye alınmasıdır (Cherniss and Goleman, 2001, s. 215).

Kişisel farkındalığın gelişmesine yönelik yapılan diğer uygulamalar; öz-izleme (self monitoring), derinlemesine görüşme (in depth-interviewing), meditasyon ve farkındalık temelli meditasyon (mindfulness meditation) olarak sıralanabilir (Cherniss and Goleman, 2001, s. 215).

Bu uygulamaları kısaca tarif etmek gerekirse; öz-izleme, bireylerin olaylara tepkilerini ve olaylara ilişkin hislerini yazması –bununla ilgili bir günlük tutulabilir- ve sonradan bunları okuyarak değerlendirmesi yoluyla yapılabilir. Derinlemesine görüşme, bir görüşmeci tarafından bireye tıpkı bir ayna gibi davranarak düşünceleri ve eylemleri hakkında müdahalede bulunması yoluyla gerçekleştirilebilir. Meditasyon ve farkındalık temelli motivasyonlar da, bireylerin bilinç altı durumlarını keşfederek kişisel farkındalığı artıran yöntemler arasında kullanılmaktadır (Cherniss and Goleman, 2001, s. 215).

Öz denetim, bireylerin inançlarını ve fikirlerini biçimlendirerek istenmeyen duygusal tepkilerin ortaya çıkmasına engel olur. Stres ve öfke yönetimine dönük gelişim programları öz denetimi geliştirmek için önemli eğitimlerdir. Bu eğitim kapsamında bireyler alaycı ve düşmanca düşüncelerinin farkına varıp empati geliştirme yoluyla öz denetim bilinci kazanırlar. Böylece düşüncüyü durdurma ya da düşmanca ve alaycı düşüncelerin yerine olumlu düşünceler geliştirme yoluna giderler (Cherniss and Goleman, 2001, s. 216).

Kişisel motivasyon, bireylerin hedeflerine ulaşmaları için bireylerin inançlarını şekillendirmesi ve kaygının optimum düzeye indirgenmesi yoluyla bir işi başarmak konusundaki cesaretini artırmaya yardımcı olan bilişsel süreçleri kapsar (Cherniss and Goleman, 2001, s. 216).

Kişisel motivasyonun artırılmasında Miron and McClelland (1979) tarafından motivasyon kazanma eğitimi (achievement motivation training) bir eğitim modülü olarak yardımcı olabilir. Bu programda katılımcılar farklı etkinlikler yoluyla başarmaya ilişkin güdülerini güçlendirirler. Sonucunda küçük grup etkinliklerinde yapılan tartışmalar yoluyla hangi başarı motivasyonun onlar için daha etkili olduğunu hikayeler yazarak ve hikayelerini puanlayarak analiz ederler. Aynı zamanda katılımcılar başarı motivasyonlarını ilişkin oluşturulmuş simülasyonlara katılırlar. Sonrasında katılımcılar yeni hikayeler yazarak başarı düşüncesini içselleştirmeye çalışırlar. Sonrasında bu hikayeleri iş yaşamına uyarlarlar. Programın son aşamasında katılımcılar kişisel eylem planı geliştirir ve fakülte elemanları bireylerin başarı motivasyonunu artıran teknikleri ayırt etmesi ve farkına varması için yardımcı olurlar (Cherniss and Goleman, 2001, s. 216).

Başkalarının duygularının, ihtiyaçlarının, endişelerinin farkında olmayı sağlamak için sıklıkla kullanılan yöntem, duyarlılık eğitimidir (sensitivity training). Ancak, bu

program maalesef çoğunlukla doğru dizayn edilip uygulanamamıştır (Cherniss and Goleman, 2001, s. 217).

Empati yeteneğini geliştirmek üzere başarıya ulaşan yaklaşımlar duyarlılıktan ziyade doğrudan “empati” kurma yeteneğini ele alan yaklaşımlar olmuştur. Bu yaklaşımda katılımcılara farklı duygu durumlarında olan aktörlerin fotoğrafları gösterilerek bu duygu durumlarını anlayıp açıklamaları istenmektedir. Aktörlerin duygu durumlarına ilişkin olduğundan farklı yorum yapan adaylarla yapılan düzgün yapılandırılmış görüşmeler empatinin geliştirilmesi için katılımcılar açısından iyi bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde katılımcılarla yapılan görüşmelerin video kaydına alınıp sonrasında katılımcılarla birlikte değerlendirilmesi de, programın başarıya ulaşmasında etkin bir yol olabilir (Cherniss and Goleman, 2001, s. 217).

Bireylerin diğer insanlar tarafından kabul gören biçimde davranması, bireylerin sosyal beceri ile ilişkili bir olgudur (Cherniss and Goleman, 2001, s. 217). Bu yaklaşım çerçevesinde bireyler, sosyal ilişkilerinde kendileri açısından olumlu sayılabilecek davranışlarla sonuçlanacak ilişkiler geliştirmek üzere yeterli hale getirilirler. Sosyal beceri eğitiminde bireyler öncelikle simülasyon ortamlarında yaratılan konularla kendi davranışlarını gözlemleyip tartışır. Sonrasında kurgulanmış senaryolarda rol oynayan katılımcılara eğitimciler tarafından geri bildirimlerde bulunulur. Sonuç olarak ise, katılımcılardan edindikleri becerileri sosyal hayatlarında kullanmaları ve sonrasında grup içinde tartışmaları beklenmektedir. Eğitimciler katılımcıların yaşadıkları durumlar ve tepkilerine ilişkin geri bildirimde bulunarak bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Cherniss and Goleman, 2001, s. 217).

Yapılan çalışmalarla duygusal zekanın geliştirilebilir olduğu ortaya koyulmuş ve duygusal zeka gelişimini destekleyen modeller tasarlanmıştır. Duygusal zeka ve liderlik arasındaki ilişkinin doğrulanması, duygusal zekanın liderlik özelliklerini geliştiren bir faktör olarak önemini artıracaktır. Bu sebeple, bir sonraki bölümde duygusal zeka ve liderlik arasındaki ilişki ve bu ilişkinin önemi tartışılacaktır.

2.3. Liderlik ve Duygusal Zeka İlişkisi

Klasik yönetim anlayışından uzaklaşılmasıyla birlikte, yönetim ve liderlikte otoriter, analitik ve rasyonel tavırlar, yerini daha duygusal ve insan ilişkilerine dayalı bir anlayışa bırakmıştır. Böylece, liderliğin örgüt içindeki doğasına ilişkin yapılan

araştırmalarda duygusal bakış açısına ilişkin tartışmalar önem kazanmaya başlamıştır (Higgs and Aitken, 2003, s. 815).

Liderliğin; dşnme, akıl yürütme ve parlak düşünceler geliştirebilmeyi gerektirmesi gerek akademik anlamda, gerekse pratik anlamda kabul edilen bir görüştür. Ancak bir liderin vizyonunu ve liderlik becerilerini etkileyen; insanları güdüleme, rehberlik etme, ilham verme, doğru iletişim kurabilme, ikna etme ve yankı oluşturabilme yeterlilikleri oluşturmaktadır. Beynin analitik zeka ve söz konusu yeterlilikleri yöneten kısımları farklılaşmakta ancak yine de bu iki kısım arasında i ie geçmiş bağlantılardan söz edilmektedir (Goleman vd., 2002, s. 26).

Liderlik için salt akademik zekanın dışında kalan yeterliliklerin duygusal zekayı tanımlayan bileşenler işığında açıklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda liderlik olgusu, duygusal zekaya ilişkin ortaya koyulmuş bütün modellerde altı çizilen yeterlilikler lsnde; kişisel farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve sosyal beceriler işığında tartışılacaktır.

2.3.1. Liderlik ve kişisel farkındalık

Kişisel farkındalık, duygusal zeka perspektifinde ele alındığında, bireylerin duygularının oluşmasına, kişisel anlamda zayıf ve güçlü ynlerin bilinmesine ve buna yönelik stratejiler geliştirilmesine, kısaca kişinin ruh hali ve dengesini koruyabilecek düzeyde olmasını ifade etmektedir (Goleman, 2005, s. 67). Liderlik de, doğası itibariyle gerek bireysel, gerekse örgütsel düzeyde farkındalık gerektirmektedir. nk liderlik sürecinde yaşanan g durumlarla başa çıkabilmek için kendini yönetmek, kendini yönetmek için ise önce kendini tanımanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

Boyatzis ve Goleman Modelinde kişisel yeterlilik boyutunda, Cooper ve Sawaf Modelinde duygusal okur- yazarlık ve duygusal derinlik boyutlarında ve Bar- On un kişisel beceriler boyutunda ele aldığı “dürüstlük” olgusu da kendini tanıma çerçevesinde ele alınabilecek bir olgudur. Kendilerini tanıyan bireyler, karşılarındaki kişileri yalan veya maniplasyonlar yoluyla değil, güçlü yönlerini kullanarak yönlendirmeyi tercih ederler. Dürüstlük, liderlik için de önemli bir kavramdır nk liderleri takip edenler, söylediklerinin ardında duran liderleri takip etmek isterler (Goleman, 2005, s. 34).

Boyatzis ve Goleman’ın sosyal yeterlilik boyutunda, Cooper ve Sawaf’ın ise duygusal derinlik boyutlarında ele aldıkları başkalarını etkileme ve model olma kavramları yine liderlerin kendilerini tanıyan bireyler olmalarını gerektirir, nk kendini

tam anlamıyla tanımayan kişilerin, başkalarına model olabilmesinin ve onları etkileyebilmesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Bununla birlikte liderler, ön görüş ve sezgilerini kullanarak doğru karar vermeyi bilen bireyler olmalıdır (Goleman, 2005, s. 35). Bu durum, Cooper ve Sawaf Modelinde duygusal simya boyutuyla açıklanmıştır.

2.3.2 Liderlik ve öz yönetim

Öz yönetim olgusunun duygusal perspektifte incelemesi, kişisel farkındalıktan çok da ayrı düşünülemeyecek bir boyuttur. Çünkü yönetilmesi gereken gerek bir duygu gerek bir durum veya örgüt olsun, onu tanımayı gerektirmektedir. Bireylerin, olumlu ya da olumsuz sayılabilecek duygularını tanıdıktan ve kabul ettikten sonra ancak bu duyguları yönetebilirler. Bu hususta, ortaya çıkan duyguların nasıl yönlendirileceği önem kazanmaktadır.

Ortaya çıkan olumlu duyguların olumlu katkıları şüphesiz daha kolay gözlenmektedir ancak lider kişi, olumsuz duyguları da olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilecek biçimde kullanmayı başarabilmelidir. Söz gelimi bir grup insanın birlikte yaşadığı korku, üzüntü veya kaygı durumu bireylerin birbirine bağlılığını ve kenetlenme hissiyatına öncülük edebilir (Goleman, 2000, s. 105).

Duyguların doğru yönetilmesinin güdülenme ve dahi başkalarını güdüleme üzerinde etkisi vardır. Sorunlara analitik çözümler getirmek, analitik zeka ile bağıntılı bir durum olmasına karşın, uygulama konusunda farklı değişkenler söz konusu olabilir. Bu gibi durumlarda problemlerin akılcı çözümlere ulaşması, duygusal anlamda bir adanmışlık gerektirmektedir (Cooper and Sawaf, 2003, s. 200).

Öz yönetim hususunda ele alınabilecek konulardan biri olan güdüleme becerisi, örgütsel boyutta başarıya ulaşmak için önem arz eden konulardan biridir. Lider kişi, ancak birilerini güdüleyebilme becerisini edinmiş olması halinde çevresindeki insanları ortak amaç ışığında bütünleştirip başarıya ulaşma duygusunu diğerlerine aşılabilir (Goleman, 2005, s. 40). Liderlerin ulaşılacak istenen konulara ilişkin kendini takip eden bireyleri başarıya ve hedefe ulaşmaya güdülemesi liderlik özellikleri arasında yer almaktadır.

Umut, duygusal zeka bağlamında kişinin kendisini yönetmesine önemli bir katkı sağlar ve bireyleri olmak istedikleri noktalara ulaştırabilecek güdü ve bu noktaya ulaşabilmesi için gerekli yol ve yöntemleri edinmesi için yol gösterebilecek bir güdü, aynı

zamanda bilişsel bir beceridir (Synder vd., 1991, s. 578). Kişilere umut vermek ve dahası bunu taşımak, liderlerin ulaşmak istediği hedefler ile alakalı yol gösterici ve güdüleyici bir duygudur.

Mayer ve Salovey modelinde duyguların kullanımına ilişkin boyutta kişilerin olaylara ve durumlara ilişkin ön görülerini olması gereken biçimde yönlendirilebilmesi umut etmenin de duygusal zekanın öncüllerinden birini açıklayabildiği anlamına gelebilir. Çünkü umut, bireylerin karşılaştıkları güç durumlar ile başa çıkmasına yardımcı olan ve sorunlarla başa çıkmakta zorlandıkları dönemlerde onlara gelecek dönemlerde sorunların çözüleceğine ve her şeyin daha iyi olacağına dair ilham veren bir duygudur (Brockner, 1992).

2.3.3. Liderlik ve sosyal farkındalık

Sosyal farkındalık, kendi dışındaki insanların duygu, düşünce, yaşantı ve ruh halleri ve dahi dünyamızın yüzleştiği sorunlar ile ilişkili bağ kurma, bunu anlama, kendi dışında var olanları ifade etme becerisidir ve temelinde empati yeterliliği vardır (Huy, 1999, s. 235). Empati yeterliliğine sahip kişiler, insanları anlayabilme, onları yönetebilme ve bu sayede performanslarını geliştirebilme becerisine sahip olabilir. Çünkü öz veride bulunmayı gerektiren olgu temelde motivasyon ve empati becerisidir (Goleman, 2005, s. 12).

Bu durum, Mayer ve Salovey modelinde yer alan her boyutta dile getirilmiştir. Bar-On modelinde, kişiler arası alt boyutta ifade edilmiş, Boyatzis ve Goleman modelinin sosyal yeterlilik boyutunda ifade edilmiş, Cooper ve Sawaf modelinde ise duygusal okur-yazarlık boyutunda ifade edilmiş bir olgudur. Dolayısıyla, sosyal anlamdaki farkındalık, liderlik ve duygusal zeka için önemli kavramlardan bir tanesidir.

2.3.4. Liderlik ve sosyal beceriler

Bireylerin sosyal becerilerdeki başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biri, bireylerin iletişim ve iletişim yönetimindeki başarısı olabilir. İletişimin iki yönlü olduğu gerçekliği değerlendirildiğinde bireylerin karşısındaki insanı anlaması, algılaması ve davranışlarını yönlendiren kararlar vermesi liderlik bağlamında önem arz eden konulardan biri olabilir. İletişim sürecinde karşı tarafın geri bildirimini değerlendirerek iletişim sürecini yönetebilmek, iletişim süreci ile ve ulaşılmak istenen hedeflere ilişkin başarıyı temsil edebilir (Kocabaş, 2005, s. 248).

Liderlik hususu, duygusal perspektifte değerlendirildiğinde iletişim kurma becerisinin Weber tarzı bürokratik ilişkilerle değil, bireyler arası ilişkiler ile kurulabilecek ve liderleri takip eden kişilerin düşlediği gerçekliğe ulaşabilmek adına kişileri güdüleyebilecek liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple, iletilmesi gereken mesajların kişiler tarafından net ve inandırıcı biçimde anlaşılması gerekmektedir.

2.4. Liderliğe ve Duygusal Zekaya Yönelik Yapılmış Çalışmalar

Karacabey'in (2019) Şanlıurfa ilindeki okul müdürlerinin göreve yeni başlamış aday öğretmen statüsünde olan öğretmenlere rehberlik etme düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ilişkisel tarama yöntemini kullanmıştır. Bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturan 307 aday öğretmenden edinilen veriler doğrultusunda okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik edebilme düzeyleri ile liderlik yönelimleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Ayrıca araştırmacı, müdürlerin liderlik yönelimlerinin “cinsiyet, okul türü, branş ve görev yerine” göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Sezer ve Kahraman'ın (2018) Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden 268 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada Bolman and Deal (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Dereli (2003) tarafından yapılan “Liderlik Yönelimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının “barınma durumları, okul içindeki derslerde demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma durumları ve öğrenim gördükleri programlar”ın liderlik yönelimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu “Sınıf Eğitimi, Okulöncesi Eğitimi, Matematik Eğitimi, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi” programlarına devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda incelenen bağımsız değişkenlerden hiç birinin liderlik yönelimi ile anlamlı bir sonuç vermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Özdemir vd. (2018) tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde “Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Sınıf Öğretmenliği” programlarında öğrenimlerine devam eden 405 öğretmen adayının “Eleştirel Düşünme Eğilimi” ve “Liderlik Yönelimi” arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Facione, Facione and Giancarlo'nun (1998) geliştirdiği ve Kökdemir'in (2003) Türkçeye

uyarladığı Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Bolman and Deal'ın (1991) geliştirdiği ve Dereli'nin (2003) Türkçeye uyarladığı “Liderlik Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim gördükleri üniversite ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve programa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri öğrenim görülen üniversite, program ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca araştırmada eleştirel düşünme ve liderlik yönelimi arasında orta düzeyde doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Senger ve Kaya (2017) Kars/Merkez'de görev yapan 500 lise öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin liderlik yönelimleri yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada Türkçe uyarlaması Dereli (2002) tarafından yapılan Bolman and Deal (1991) “Liderlik Yönelimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada liderlik yönelimi, yaş ve cinsiyet değişkenlerinden bağımsız sonuçlar vermiştir.

Tonioni'nin (2015) 107 kişilik okul yöneticisi grubunda gerçekleştirdiği çalışmada duygusal zeka ile liderlik tiplerini karşılaştırmıştır. Duygusal zekayı Genos modelini kullanarak 7 boyutta, liderlik tiplerini üç boyutta ölçümleyen Tonioni (2015), demokratik liderlik ile duygusal zeka pozitif ilişki bulurken müdahaleci olmayan liderlik tipi ile duygusal zeka arasında negatif ilişki bulmuştur. Ayrıca duygusal zekanın ve liderlik tiplerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Yalız (2013) tarafından Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında öğrenim gören 107 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları orta öğretim alan/bölümleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ve fakülte'deki branşlarına göre duygusal zeka düzeyleri incelemiştir. Araştırmacı, çalışmada duygusal zekayı kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutları ile ele almıştır. Çalışmanın sonucunda duygusal zekanın stresle başa çıkma boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlarken, diğer boyutlarında rastlamamıştır. Öğrencilerin mezun oldukları alana göre yapılan incelemede, kişiler arası iletişim boyutu ile anlamlı bir farka rastlamış, ancak diğer boyutlar ile anlamlı bir farka rastlamamıştır. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ise kişisel yetenekler, kişiler arası yetenekler ve genel ruh hali boyutlarında anlamlı farklılık

gösteren bir bağımsız değişkenken, öğrencilerin fakültede seçtikleri branşlar ile duygusal zeka düzeyleri hiç bir boyutta anlamlı farklılığa sahip olan bir değişken değildir.

Girgin (2009), Dokuz Eylül Üniversitesi'nde 2006-2007 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğrencilerin yakın arkadaş sayısı, mesleğini isteyerek seçme, hayatı sevmeye, kendi öğrencilerinin sorunlarını çözeceğinden emin olma, kendi günlük yaşamlarında yaşadıkları sorunları etkili biçimde çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı, çalışmanın sonucunda duygusal zekanın diğer bütün değişkenler ile arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişkiye rastlamıştır.

Cook (2006) çalışmasında duygusal zekanın okul müdürlerinin liderlik performansına etkilerini incelemiştir. Duygusal zekayı 5 boyutta, liderlik performansını 9 boyutta inceleyen Cook (2006), duygusal zekanın 9 liderlik performans standardının hepsinde güçlü etkileri olduğunu bulmuştur. Ayrıca yaş, cinsiyet ve deneyim yılının duygusal zeka üzerinde anlamlı bir etkisini olmadığını bulgulamıştır.

Tıkır (2005) tarafından İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapan okul müdürleri (n=38) ve öğretmenleri (n=254) üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama biçiminde gerçekleştirilen bu çalışmada duygusal zeka düzeyini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi ölçek ve öğretimsel liderlik davranışını ölçmeye yönelik Gümüşeli (1996) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretimsel liderlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki yüksek düzeyde anlamlı olarak ifade edilmiştir.

Mutlu vd.'nin (2018), 2017 yılında Spor Genel Müdürlüğü'nün açmış olduğu birinci kademe yardımcı antrenör yetiştirme kurslarına katılan 287 aday antrenör ile yaptıkları çalışmada Korkut (1996) tarafından geliştirilen "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ve Luthans (1992) tarafından geliştirilen ve Çömert (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Liderlik Yönelimi Anketi" ile birlikte kişisel bilgi formu kullanmışlardır. İlişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada antrenör adaylarının iletişim becerileri ile göreve yönelik ve insana yönelik liderlik becerileri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı doğrusal bir ilişki bulgulanmıştır.

Taşkıran ve Köse (2016) tarafından bankacılık sektöründe yöneticilik kademelerinde görev yapan 392 kişiye Bass and Avolio (1990) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Çoklu Liderlik Ölçeği"

(MLQ:Multiple Leadership Questionnaire) ve Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli'ni temel alan ve Zerengök (2005) tarafından hazırlanmış olan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ve liderlik arasında doğrusal, pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Danacı (2015) tarafından spor yöneticilerinin liderlik ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada Bolman and Deal (1991) liderlik ölçeği ve Wong and Law (2002) duygusal zeka ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya 205 spor yöneticisi katılmış ve araştırmanın sonunda duygusal zeka ve liderlik ilişkisi pozitif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bulgulanmıştır.

Seydaoğulları vd. (2015) tarafından Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi 1., 2. ve 3. Dönem öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin duygusal zekaları ve empati yönelimleri arasındaki ilişki sınıanmıştır. Araştırma, 120 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları; “kişisel beceri, kişilerarası beceri, uyumluluk, stresle baş etme ve genel ruh hali”dir. Araştırma sonucunda duygusal zeka düzeyi ile empati kurma yönelimi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ortaya koyulmuştur.

Batool (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada duygusal zeka ve etkili liderlik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, Pakistan'da banka ve sağlık sektörlerinden olmak üzere, çoğunluğu banka müdürlerinden oluşan 50 kişilik kadın ve erkeklerden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Uygulanan araştırmada tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çalışmanın anketleri araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup, sorumluluk, iş yükü, öz kontrol, stres, disiplin ve performans değişkenlerinin liderlik ve duygusal zeka alt boyutları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, sorumluluk alt boyutunun duygusal zeka ve liderlik üzerindeki etkisinin yaklaşık aynı, pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı olduğu bulgulanmıştır. İş yükü alt faktörünün performans üzerindeki etkisinin ortanın altı düzeyde, duygu yönetimi üzerindeki etkisinin ise, güçlü düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı olduğu sonucu çıkmıştır. Çalışmaya göre, öz kontrol alt değişkeninin iş yükü üzerindeki etkisi ortanın üstü ve duygu yönetimi üzerindeki etkisi ortanın üstü düzeyde anlamlı ve pozitif yöndedir. Stresin performans üzerindeki etkisi ise, güçlü derecede anlamlıyken, duygu yönetimi etkisi orta düzeyde anlamlıdır. Bunun yanı sıra, disiplinin ve performansın duygu yönetimindeki etkisi aynı ve güçlü derecede anlamlıdır.

Delice ve Günbeyi (2013), polis teŐkilatında farklı rütbelerde görev yapan 113 polis lider üzerinde yaptıkları araştırmada duygusal zeka düzeyi ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiŐlerdir. Araştırmanın sonucunda duygusal zeka düzeyi ve liderlik davranışı arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlamıŐlardır.

Kuşaklı ve Bahçecik (2012) yönetici hemşirelerin duygusal zekaları ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yaptıkları çalıŐmalarının araştırma grubunu İstanbul’da görev yapan 258 yönetici hemŐire oluşturmaktadır. Araştırmacılar, çalışmanın sonucunda, duygusal zeka ile liderlik davranışı arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye ulaŐmıŐlardır.

Sevindik vd. (2012) tarafından sağlık meslek yüksek okulunda öğrenim gören 325 öğrencinin duygusal zeka düzeyleri bazı demografik değişkenler bakımından betimlenmiŐtir. Araştırmada kadın öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, ancak duygusal zeka düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır. 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf ğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri incelendiğinde ise, 2. Sınıf ğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin diğer sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca kendisini konuŐkan-giriŐken olarak tanımlayan öğrencilerin duygusal zeka puanları ile ie dönük olarak tanımlayan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin “anne- babalarının eğitim düzeyleri, okudukları Őehirde barınma koŐulları, annelerinin çalışma durumu, sosyo-ekonomik durum, babanın mesleği, anne baba tutumu” değişkenleri incelendiğinde bu değişkenlerde öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Erdoğdu’nun (2008) niversite öğrencileri (n=532) ile yaptėı araştırmada, duygusal zekayı etkileyen bağımsız değişkenler üzerinde çalışmıştır. Bunun için Ergin, İŐmen ve zabacı (1999) tarafından geliştirilen duygusal zeka ölçeğini kullanmıştır. Bu lek, “Kendi Duygularını Anlama, Karsısındakinin Duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğrenciler duyguları anlama ve duyguları yönetme alt boyutlarında erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek puana sahiptir. Ayrıca kadın öğrencilerin duygusal zeka toplam puanları da erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan “dışa dönüklük” duygusal

zeka için anlamlı bir değişken olarak bulgulanmıştır. Çünkü, dışa dönük öğrencilerin duygusal zekaları olmayanlara göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Ayrıca anne babaların demokratik tutumları da öğrencilerin duygusal zekalarını etkilemekte, demokratik anne babaya sahip öğrencilerin duygusal zekalarının diğerlerine göre anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmacı fakülteler (Fen-Edebiyat, Hukuk, Mühendislik, Beden Eğitimi M.Y.O., Diş Hekimliği ve Eğitim Fakültesi (Güzel Sanatlar Programı) arası yaptığı karşılaştırmada Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Programı'nın duygusal zeka toplam puanının diğer bölümlere göre anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir.

Erkuş ve Günlü (2008) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisi yükseköğretim düzeyinde eğitim gören 724 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde incelenmiştir. Örneklem grubunda öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyi, bağımsız değişken olarak kullanılmıştır ve öğrencilerin tamamı erkeklerden oluşmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, duygusal zeka boyutunu ölçmek için Bar-On (1996) tarafından geliştirilmiş ve kişisel boyut, kişilerarası boyut, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu olmak üzere beş alt boyuttan oluşan “Duygusal Zeka Envanteri” kullanılmıştır. Dönüşümcü liderlik boyutunu ölçmek için Bass and Avolio (1992) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ölçek kullanılmıştır. Ölçek, dönüşümcü liderlik, davranışsal liderlik ve “bırakınız yapsınlar (laissez-faire)” anlayışına sahip liderlik özelliklerini ölçmektedir. Çalışma sonuçlarına göre duygusal zekanın kişiler arası alt boyutunun ve dönüşümcü liderliğe ait karizma boyutunun toplam puanlara en yüksek düzeyde etki eden alt boyutlar olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, duygusal zekaya ait stres alt boyutunun dönüşümcü liderliğin bütün alt boyutları ile negatif düzeyde ilişkili olduğu çalışmanın sonuçlarından biridir. Duygusal zekanın alt boyutlarının dönüşümcü liderlik üzerindeki etkileri ise; kişisel, kişiler arası, ve genel ruh durumu boyutları ile karizma boyutu arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler, stresle başa çıkma boyutu ile negatif ve ortanın altı düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderliğin esin kaynağı olma alt boyutu ile duygusal zekanın kişiler arası alt boyutu arasında pozitif ve ortanın altı düzeyde, genel ruh hali arasında kısmen anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Aysel (2006) tarafından “Türkiye Tarım Kredi Kooperatifleri Bölge Birliği” bünyesinde lider yönetici pozisyonunda görev yapan kişiler üzerinde uygulanmış olan çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan duygusal zeka düzeyini belirlemeye yönelik

anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitim durumu yükseldikçe duygusal zeka puanının da yükseldiği ancak yaş ve kıdem değişkenlerinden etkilenmediği bulgulanmıştır.

Çakar ve Arbak (2003) tarafından İzmir’de görev yapan alt, orta ve üst düzey yöneticiler üzerinde (n=106) yürütülmüş olan çalışmada duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisi ortaya koyulmuştur. Çalışmada, duygusal zeka değişkeni Sutarso (1998) tarafından geliştirilmiş olan oluşan ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın dönüşümcü liderlik boyutuna ilişkin sonuçları almak üzere Bass (1990) tarafından ortaya koyulmuş alt boyutlar (karizma, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma, bireyselleştirilmiş ilgi, dönüşümcü liderlik davranışı) incelenmiş olup; Avolio and Bass’a (2004) ait çok faktörlü liderlik ölçeğinin dönüşümcü liderlik bölümü kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik davranışı boyutları üzerindeki etkisinin ortanın altı düzeyde anlamlı olduğu bulgulanmıştır. Duygusal zeka bireyselleştirilmiş ilgi ilişkisi yüksek düzeyde anlamlıdır. Çalışmada, duygusal zekası yüksek katılımcıların çalışanlar için ilham kaynağı olmak konusunda daha yetkin oldukları bulgulanmıştır. Duygusal zeka toplam puanının liderlik karizmasına etkisi de ortanın üstü derecede anlamlı düzeydedir. Ayrıca yöneticilerin çalışanlar üzerindeki entelektüel uyarımı da duygusal zeka düzeyleri ile yüksek derecede bağıntılı bir sonuç vermiştir.

Acar (2002) İstanbul, Ankara ve Kayseri’deki kamusal ve özel sermayeli bankalarda görev yapan yöneticiler üzerinde yaptığı duygusal zeka ve liderlik ilişkisini ortaya koymak üzere yaptığı çalışmasında duygusal zekanın “kişisel boyut, kişiler arası boyut, uyumluluk ve genel ruh hali” boyutları ile insana yönelik liderlik yaklaşımı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye ulaşmıştır. Ancak stresle başa çıkma boyutu ile her hangi bir ilişkiye rastlamamıştır. Bunun yanı sıra yapılan çalışmada göreve yönelik liderlik davranışı ile duygusal zekanın hiç bir boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

Gardner and Stough (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada duygusal zekanın dönüşümsel, işlevsel, laissez-faire liderlik biçimlerini açıklama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma, 110 kişiden oluşan üst düzey yöneticiler üzerinde uygulanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmada, duygusal zeka değişkeni Palmer v.d. (2001) tarafından geliştirilen “Swinburne University Emotional Intelligence Test (SUEIT)” ile açıklanmıştır. Duygusal tanıma ve ifade, duyguların bilişsel düzeyi yönlendirmesi, dışarıdaki duyguları anlama, duygusal yönetim ve duygusal kontrol olmak

üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Liderlik biçimleri değişkeni için Bass and Avolio (2000) tarafından geliştirilmiş “Multifactor Leadership Questionnaire” kullanılmıştır. Ölçeğin, dönüşümsel liderlik davranışlarını ölçen (ideal özellikler, idealleştirilmiş davranışlar, ilham verici motivasyon, entelektüel yönlendirme ve bireysel değerlendirme) beş alt boyutu, işlevsel (transactional) liderliği ölçen (koşullu ödül, istisnai durumları yönetim (aktif), istisnai durumları yönetim (pasif) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Çalışmanın sonucunda, duygusal zekanın işlevsel ya da laissez-faire liderlik biçimlerinde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Ancak, bireysel değerlendirme ve duyguların anlanması alt boyutları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın beklenmedik sonuçlarından, istisnai durumları yönetim (pasif) ve duygusal zekanın toplam puanı arasında, duyguların ifade edilmesi ve fark edilmesi, duyguların anlaşılması, duygu yönetimi ve duygu kontrolü arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulgulanmasıdır. Çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer durum ise, liderliğin çıktıları olan ekstra çaba, etkinlik ve memnuniyet duygusal zeka ile açıklanabilmektedir. Duygusal zekanın toplam puanı ve liderlik çıktıları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Goleman (2001, s. 15), 1994 yılında Amerika’da 1200 kişilik bir sağlık bakımı çalışanı örneklemini üzerinde yapılan araştırmada çalışanların liderlerini değerlendirmeleri istenmiş, çalışma sonucunda sağlık sektöründe başarılı kabul edilen liderlerin duygusal zeka gerektiren becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur.

Palmer vd. (2001) tarafından yürütülmüş araştırmada duygusal zeka ve etkili liderlik arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışmada duygusal zeka değişkenini ölçmek için (Salovey vd, 1995) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından çalışmaya uyarlanmış “Modified Trait Meta Mood Scale” kullanılmıştır. Bu ölçekte kendinin ve başkalarının duygularını gözleme ve yönetme becerisi ölçülmektedir. Ölçek, duyguları gözleme ve duyguları yönetme olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. Liderlik biçimini sorgulamak için (Avolio vd. 1995) “The multifactor leadership questionnaire” (MLQ) kullanılmıştır. Ölçeğin, idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranışla gösterilen), ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik, bireysel değerlendirme olmak üzere beş alt boyutu dönüşümcü liderliği; koşullu ödüllendirme, istisnai durumları yönetme (aktif), istisnai durumları yönetme (pasif) olmak üzere üç alt boyutu ise işlevsel (transactional) liderlik davranışlarını sorgulamaktadır. Çalışmanın sonucunda, dönüşümsel liderlik ve işlevsel liderlerin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak,

duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğin belli alt boyutları arasında doğrusal ilişki olduğu saptanmıştır. İdealleştirilmiş edilmiş etki (karizma) ve duyguları gözlemleme alt boyutları arasında doğrusal bir ilişki olmasına karşın, duygu yönetimi ile aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlham verici motivasyon ve duyguları gözlemleme ve duygu yönetimi arasında doğrusal, ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benzer olarak kişisel değerlendirme ile duyguları gözlemleme ve yönetme arasında da orta ve ortanın altı düzeylerde ilişki saptanmıştır. Son olarak, işlevsel liderliğin şartlı ödüllendirme alt boyutu ve duyguların gözlemlenmesi arasında orta düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Barling vd. (2000) tarafından duygusal zekanın dönüşümsel liderlik üzerindeki etkisini araştırmak için yaptıkları çalışmada Müdürlerin (n=49) duygusal zekalarını Bar-On'un (1997) "self-report emotional intelligence" ölçeği ile ölçmüş ve müdürlerin astlarından (n=187) müdürlerin dönüşümsel liderlik özelliklerini Bass and Avolio (1995) tarafından geliştirilen "çok faktörlü liderlik ölçeği" yoluyla değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda dönüşümsel liderliğe ait üç boyutun (idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon ve bireyselleştirilmiş düşünce) ve yapılandırılmış işlemin duygusal zeka düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgulanmıştır.

Yapılan araştırmalarla genel olarak duygusal zeka ve liderlik olgularının demografik değişkenlerin yanında tecrübe, kilişik özellikleri, ön yaşantılar gibi pek çok değişkenden etkilendiğini ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte duygusal zeka ve liderlik arasındaki ilişkiye dönük çalışmaların çoğunda, liderlik ve duygusal zeka arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı ilişki doğrulanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, araştırmanın evrenine, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik eğilimlerine duygusal zeka düzeylerinin etkisi araştırılmış olup, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin ve liderlik yönelimlerinin fakülte programlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin durum tarama modeliyle belirlenerek ortaya koyulmuştur.

Çalışmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004, s. 79). İlişkisel tarama modellerinde iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modellerdir (Karasar, 2004, s. 81). Bu çalışmada, Mayer and Salovey (1997) tarafından ortaya koyulmuş “Yetenek Tabanlı Duygusal Zeka Modeli”ni oluşturan faktörlerin kendi aralarında ilişkileri, Bolman and Deal (1991) tarafından ortaya koyulan “Liderlik Yönelimi Kuramı”nı oluşturan faktörlerin kendi aralarındaki ilişkileri ve Yetenek Tabanlı Duygusal Zeka ve Liderlik Yönelimi olguları arasındaki ilişkinin varlığını ve düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Duygusal zekanın liderlik yönelimi üzerindeki etkisini ve büyüklüğünü görmek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. İlk olarak Jöreskog’un (1970) ortaya koyduğu bu model, çok sayıda bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok değişkenli istatistiksel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, yapısal bileşenlerin ve ölçüm bileşenlerinin eş zamanlı analiz edilmesine uygun olması itibarıyla bu araştırma için uygun bulunmuştur. Yapısal eşitlik yaklaşımı uygulamasında sırasıyla model betimleme, tanımlama, hesaplama, uyum testi ve tekrar betimleme adımları izlenir (Bollen and Long, 1993). Bu çalışmada model araştırmacı tarafından betimlenmemiş olup, kullanılan ölçeklere ilişkin faktörlerin kendi aralarındaki uyum ve kullanılan ölçekler arasındaki uyum gözetilerek analizler yapılmıştır.

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma, evrenin kolay ulaşılabilir olması itibarıyla “Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği” programı öğrencilerinin dışında tüm evren üzerinde uygulanmış olup, 841 öğretmen adayı çalışmaya dahil edilmek istenmiştir. Ancak gönüllü katılımı esas alan bu çalışma sonucunda 553 öğretmen adayından veri toplanabilmiştir.

Fakülteye ait programda kabul edilen öğrenci sayısı (n=13) itibarıyla ile evreni temsil yeteneği düşük kabul edilen “Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği programı araştırmaya dahil edilmeyip, araştırma 10 farklı program üzerinde uygulanmıştır. Evrenin programlara göre dağılımı Tablo 3.1.’de görülmektedir.

Tablo 3.1. *Araştırmanın evreni ve uygulanan ölçme aracı sayıları*

Programlar	Evren	Değerlendirilen ölçme aracı sayısı
Okul Öncesi Öğretmenliği	68	42
Sınıf Öğretmenliği	84	42
Matematik Öğretmenliği	89	80
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	52
İngilizce Öğretmenliği	170	65
Almanca Öğretmenliği	44	36
Fransızca Öğretmenliği	24	14
Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği	43	17
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	74	40
Özel Eğitim Öğretmenliği	163	88
Bilgisayar ve Tek. Öğretmenliği	13	-
Eğitim Fakültesi	854	476

15 Nisan-10 Mayıs 2019 tarihleri arasında, Eğitim Fakültesi birinci sınıfla öğretmen adaylarına ölçme araçlarının tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizi yapılmış ve veri analizine uygun olmayan 77 form çıkarıldıktan sonra 476 form üzerinden veriler analize tabi tutulmuştur. Geri dönüş oranı %56’dır.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Çalışmanın bağımlı değişkenini oluşturan liderlik yönelimleri boyutunu açıklamak için Bolman and Deal (1991) tarafından geliştirilen ve Dereli (2003) tarafından Türkçe’ye ve Türk kültürüne uyarlanılarak kullanılan “Liderlik Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu ölçek, beşli Likert ölçeği türünde yapılandırılmış olup, 32 ifadeden ve “İnsan Kaynakları, Sembolik, Yapısal ve Politik” olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasının öğretmenler üzerinde yapılmış olması nedeniyle, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde de uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışmanın bağımsız değişkeni olan duygusal zeka boyutunu açıklamak için Lee and Kwak (2012) tarafından geliştirilen ve Kayıhan ve Arslan (2016) tarafından Türkçe’ye ve Türk kültürüne uyarlanan “Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, beşli Likert ölçeği türünde yapılandırılmış olup, Duygusal Farkındalık ve Anlama, Duyguları Kullanma, Duyguları düzenleme olmak üzere üç faktörden ve 20 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek, Lee and Kwak (2012) tarafından Mayer and Salovey’in (1997) Yetenek Tabanlı Duygusal Zeka Modeli’ne göre dört alt faktör olarak geliştirilmek istenmiş, ancak faktör analizleri sonucunda modelde yer alan “Duygusal Farkındalık” ve “Duyguları Anlama” boyutları birleştirilerek ölçekte tek bir alt faktör olarak yer almıştır. Duygusal zeka ölçeğinin uyarlama çalışması lise öğrencileri üzerinde yapılmış olması itibarıyla lise öğrenimlerini henüz tamamlamış olan yükseköğretim 1. Sınıf öğrencilerine uygulamak için uygun görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçekler EK-1’de sunulmuştur.

3.3.1. Duygusal zeka ve liderlik yönelimleri ölçeklerinden elde edilen verilerin normallik dağılımlarının incelenmesi

Nicel analiz yöntemleri kullanılarak yürütülen çalışmalarda veri setinin normal dağılım gösterip göstermemesi önemli bir konudur. Normallik testlerinin sonuçları hangi yöntemle göre analiz yapılacağına da belirleyen bir unsurdur ve veri setinin normal dağılım göstermesi istenilen bir durumdur (Can, 2016, s. 82). Normallik testleri tek değişkenli normallik testleri ve çok değişkenli normallik testleri olmak üzere iki grupta incelenir. Tek değişkenli normallik testleri tek bir değişkenin mod, medyan, standart sapma değerleri üzerinden yapılır ve çoğunlukla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks değerlerinin anlamlılık değerleri kullanılır. Çok değişkenli normallik testlerinde ise veri setinin değişkenlere ait tüm kombinasyonlar açısından normal dağılım gösterip göstermediği incelenir (Çokluk vd., 2016, s. 15-16).

Bu çalışma kapsamında öncelikle veri girişi yapılırken bütün ifadelerle “tamamen katılıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” cevapları verilen formlar uç değer oluşturacağı bilindiği için 27 form veri setine girişi yapılmadan çıkarılmıştır. Sonrasında çoklu

değişkenlerde daha hassas olduğu bilinen çok değişkenli normallik testine bakılmıştır. Bunun için Arifin (2015, s. 71-75) tarafından önerilen yöntem kullanılarak ölçeklere ilişkin kritik ki-kare ve Mahalanobis uzaklığı değerleri bulunmuş ve bu değerler yayılım grafiklerinde karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda duygusal zeka ölçeği dağılımına göre 23, liderlik yönelimi ölçeğine göre ise 38 form, uç değer oluşturduğu gerekçesi ile veri setinden çıkarılmıştır.

Tek değişkenli normallik testine göre duygusal zeka toplam puanı (Kolmogorov Smirnov testi= 0,035, sd=476; p=0,200). Liderlik yönelimi toplam puanı (Kolmogorov Smirnov testi= 0,28; sd=476; p=0,200) normal dağılım sergilemektedir.

Çıkarılan uç değerlerden sonra 476 formun hem çok değişkenli, hem de toplam puanlar üzerinden yapılan tek değişkenli normallik dağılımlarını sağladıkları görülmüştür.

3.3.2. Duygusal zeka ve liderlik yönelimleri ölçeklerine ilişkin açımlayıcı faktör analizleri

Çalışmada kullanılan “Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Liderlik Yönelimi Ölçeği”nin araştırmanın çalışma grubunda faktörel olarak gösterdiği dağılımı açıklamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Nakip’e (2013, s. 428) göre, AFA’nden önce ana kütledeki değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için Barlett’in Küresellik Testi, faktör modelinin uygunluğunu test etmek içinse Kaiser Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği testi uygulanması uygundur. Bu sebeple çalışmada Barlett’in Küresellik testi ve KMO örnekleme yeterliliği testi uygulanmıştır.

Hair vd.’ne (2014, s. 99) göre KMO değerinin 0,8 ve üstünde olması, veri setinin AFA yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2017, s. 322). Bu çalışmada kullanılan Duygusal Zeka Ölçeği’ne ilişkin KMO örnekleme yeterliliği testi sonucu 0,84, Liderlik Yönelimi Ölçeği’ne ilişkin KMO örnekleme yeterliliği testi sonucu ise 0,90’dır. Ayrıca Barlett’in Küresellik Testi sonuçları da Duygusal Zeka Ölçeği için (χ^2 : 1958,6; sd: 105; $p<0,001$) ve Liderlik Ölçeği için (χ^2 : 2953,69; sd: 153; $p<0,001$) anlamlıdır.

Araştırmada AFA faktörleştirme yöntemi olarak “en çok olabilirlik – maximum likelihood”, döndürme yöntemi olarak ise eğik döndürme yöntemlerinden Promax kullanılmıştır. Faktörleştirme yöntemi faktör sayısını belirlemede, eğik döndürme yöntemi ise faktörler arasında ilişki olup olmayacağının faktör analizleri yapılmadan önce bilinmesine yardımcı olmaktadır (Çokluk vd., 2016, s. 198-205).

Hair vd.'ne (1998, s. 111) göre, örneklem büyüklüğü 350 ve üzerinde olan çalışmalarda ifadelerin faktör yüklerinin 0,30'un üzerinde olması gerekmektedir. AFA sonucundaki faktör yüklerinin 0,30'un altında olması ve çok sayıda faktör altında dağılım göstermesi itibariyle duygusal zeka ölçeğindeki beş ifade ve liderlik yönelimi ölçeğindeki 14 ifadenin kullanılması uygun görülmemeyerek çıkarılmıştır. Duygusal zeka ölçeğinden çıkarılan maddeler; *“Resimlerde ve müzikte ifade edilen duyguları ve hisleri anlayabilirim. Bir insanın diğer bir insandan aynı anda hem nefret edip hem de onu sevebileceğini anlarım. Kötü şeyleri çabuk unutmaya çalışırım. Bir şeyden korktuğumda korkuma engel olamam, ancak kaçmak yerine korkumla yüzleşirim. Başkalarını etkin bir biçimde teselli edebilir ve rahatlatabilirim.”*dir. Liderlik yönelimi ölçeğinden çıkarılan maddeler; *“Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgularım. Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyarım ve kişileri sonuçlardan sorumlu tutarım. Detaya önem veririm. Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanırım. Katılımı destekleyen bir yöneticiyim. İşlerin yerine getirilmesi amacıyla insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma gibi bir yeteneğim vardır. Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözüme konusunda yılmadan çalışırım. Etki ve güç sahibi başka insanların desteğini kazanmada etkiliyim. Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekliyimdir. Yeterli desteği sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştiririm. Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşıyorum. Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham veririm. Karizmatik bir insanımdır. Sadakat ve şevk aşılarım”*dir.

AFA sonucunda faktörleşemeyen ifadeler ölçekten çıkarılarak yeniden açımlayıcı faktör analizi yapıldığında Duygusal Zeka Ölçeğine ait faktörlerine ilişkin ifade yüklerinin 0,35 ile 0,82 arasında değiştiği ve toplamda ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi üç faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Ayrıca faktörlerin ilgili değişkenin toplam varyansının % 52,13'ünü açıkladığı görülmüştür. Liderlik Yönelimi Ölçeğine ilişkin ifade yüklerinin 0,34 ile 0,91 arasında değiştiği ve toplamda ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi dört faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Ayrıca faktörlerin ilgili değişkenin toplam varyansının % 57,1'ini açıkladığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde AFA sonucunda faktörlere ilişkin toplam varyansın, ölçülen değişkenin %50'sini ve üzerini açıklaması kabul edilir bir durumdur (Seçer, 2015, s. 164). Buna göre çalışmada kullanılan duygusal zeka ve liderlik değişkenlerine ilişkin açıklanan toplam varyans kabul edilebilir

düzyededir. Duygusal zeka değişkenine ilişkin AFA bulguları Tablo 3.2.'de, liderlik yönelimi değişkenine ilişkin AFA bulguları Tablo 3.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. *Duygusal zeka ölçeği AFA sonuçları*

Faktörler	İlgili İfadeler	Faktör r Yükü	Açıklana n Varyans	Öz Değer
	Depresif hissettiğimde ruh halimi değiştirebilirim.	0,73		
	Duygularımı duruma göre değiştirebilirim.	0,68		
	Duygularımı iyi bir şekilde kontrol edebilirim.	0,67		
Duygusal Düzenleme	Öfkeyi nasıl sakinleştireceğimi bilirim.	0,66	29,28	4,39
	Üzüldüğümde kendimi neşelendirmek için kendi yöntemlerim vardır.	0,62		
	Bir şeyleri sırayla yapmak için duygularımı düzenleyebilirim.	0,48		
	Olaylar kötü gittiğinde bile umudumu kaybetmem.	0,43		
	Bir görevi tamamladıktan kendimi boş hissettiğimde neşelenmeye çalışır ve bir sonraki olay için hazır olurum.	0,77		
Duyguları Kullanma	Yaptığım işten hoşlanmadığımda, duygularıyla baş edebilmek için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	0,68	13,31	2,00
	Eğer sevmediğim bir şeyi yapmak zorunda kalırsam, fikrimi değiştirmeye çalışır ve o şeyden zevk alırım.	0,58		
	Eğer meslektaşım hakkında iyi haberler duyarsam, memnun olur ve birlikte kutlama yapmak isterim.	0,35		
	Başka insanların duygularını ve ruh hallerini onların ses tonlarından ve yüz ifadelerinden anlayabilirim.	0,82		
Duygusal Farkındalık ve Anlama	Başkalarını çok iyi tanımasam bile onların duygularını ve ruh hallerini anlayabilirim.	0,69	9,54	1,43
	Karmaşık ve hassas duygu veya hislerin var olduğunu anlayabilirim.	0,51		
	Kendi duygularımı ve başkasının duygularını sınıflandırabilirim.	0,48		
Açıklanan Toplam Varyans: 52,13				
Çıkartma Yöntemi: En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood)				
Döndürme Yöntemi: Promax				

Duygusal zeka ölçeğine ilişkin AFA sonuçları incelendiğinde, duygusal zekaya ilişkin toplam varyansın % 29,28'inin duygusal düzenleme alt boyutuyla, %13,31'inin duyguları kullanma alt boyutuyla, % 9,54'ünün ise duygusal farkındalık ve anlama alt boyutuyla açıklandığı görülmektedir.

Tablo 3.3. Liderlik yönelimi ölçeği AFA sonuçları

Faktörler İlgili İfadeler	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans	Öz Değer	
İnsan Kaynakları	Diğer insanların ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlılık gösteririm.	0,91		
	Diğer insanları büyük ölçüde destekler ve onların sorunlarına karşı ilgi gösteririm.	0,63		
	İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim.	0,57		
	Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açışım ve yardım ederim.	0,57	33,94	6,11
	İyi bir dinleyiciyim; diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açığım.	0,49		
	Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler yoluyla güven yaratırım.	0,39		
	Kararlarda insanların aktif rol almasını ve katılımlarını desteklerim.	0,34		
Sembolik	Güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılarım.	0,73		
	Diğer insanlar için ilham kaynağıyım.	0,71		
	Çevremdeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model/örnek bir yöneticiyim.	0,65	10,62	1,91
	Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratırım.	0,60		
	Hayal gücüm kuvvetli ve yaratıcıyım.	0,40		
Yapısal	Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşırım.	0,87		
	Net ve mantıklı bir biçimde düşünürüm.	0,64		
	Problemlerin mantıklı çözümlenme ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanırım.	0,61	6,93	1,25
	Net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirir ve uygularım.	0,44		
Politik	İkna kabiliyetim iyi ve etkileyiciyim.	0,79		
	Karşıt görüşlere sahip kişileri ikna etmede başarılı ve yetenekliyimdir.	0,78	5,57	1,00

Açıklanan Toplam Varyans: **57,06**
Çıkartma Yöntemi: **En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood)**
Döndürme Yöntemi: **Promax**

Liderlik yönelimi ölçeğine ilişkin AFA sonuçları incelendiğinde, liderlik yönelimine ilişkin toplam varyansın % 33,94'ünün insan kaynakları alt boyutuyla, %10,62'sinin sembolik alt boyutuyla, % 6,93'ünün yapısal alt boyutuyla, %5,57'sinin ise, politik alt boyutuyla açıklandığı görülmektedir.

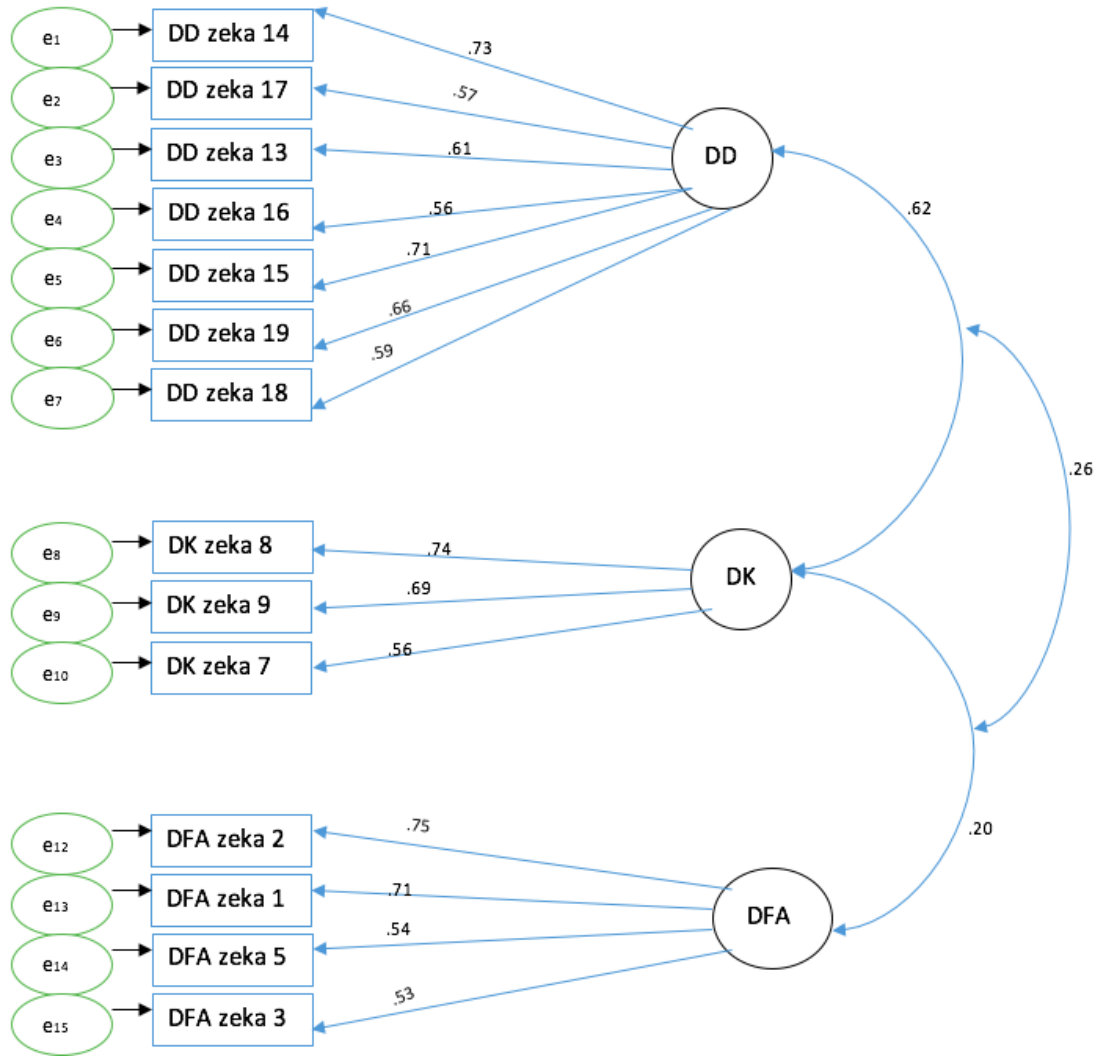
3.3.3. Duygusal zeka ve liderlik yönelimleri ölçeklerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizleri

AFA sonuçlarından sonra ölçekler üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra “Duygusal Zeka” ve “Liderlik Yönelimi” ölçeklerine ait faktörlerin tek faktör biçiminde doğrulanmasını sağlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, çalışma kapsamında toplanan verilerin ölçme aracının yapısıyla uyumlu olup olmadığını test etmek amacıyla taşımakla birlikte önceden belirlenmiş yapının tek bir yapı oluşturabilecek yeterlilikte olup olmadığını göstermektedir (Hair vd., 1998, s. 616-617). Bu analiz sonucunda tek bir yapı oluşturmaya uygun görülmeyen, faktör yükü düşük olan ifadeler çıkarılarak ölçeklerdeki ifadeler tek bir yapı oluşturmaya uygun hale getirilmelidir.

Bu doğrultuda ölçeklere uygulanan DFA analizi sonuçlarına göre, Duygusal Zeka Ölçeğindeki bir ifadenin “*Eğer mesleğimde iyi haberler duyarsam, memnun olur ve birlikte kutlama yapmak isterim.*” faktör yükünün 0,50'nin altında olması, modifikasyon indeksindeki değerleri standart değerlerden uzaklaştırdığı için çıkarılması uygun görülmüştür. Bu ifade çıkarıldıktan sonra modifikasyon indeksindeki değerlerin iyileştiği gözlenmiştir. Liderlik Yönelimi ölçeğinde ise AFA analizi sonucunda çıkarılan ifadelerden sonra herhangi bir değişiklik yapılmaksızın modifikasyon değerleri uygun çıkmıştır.

Duygusal zeka ölçeğine ilişkin DFA sonucunu gösteren model Şekil-1’de, Liderlik yönelimi ölçeğine ilişkin DFA sonucunu gösteren model Şekil-2’de yer almaktadır. Her iki ölçekte de DFA modellerindeki (Şekil-1 ve Şekil-2) faktörler arasındaki ilişkiler anlamlı ($p < 0,001$) ve duygusal zeka ölçeğinden çıkarılan bir ifadeden sonra ölçeklere ait her bir ifadenin faktör yükü 0,50'nin üzerindedir. Duygusal zeka ölçeğinin faktörleri arasındaki korelasyon değerleri en düşük: 0,20 ve en yüksek 0,62 olarak bulgulanmıştır. Bununla birlikte, liderlik yönelimi ölçeğinin faktörleri arasındaki korelasyon değerleri, en düşük: 0,44 ve en yüksek: 0,72 olarak bulgulanmıştır.

Duygusal zeka ölçeğinin DFA modeli uyum değerlerini gösteren sonuçlar Tablo 3.4’te, Liderlik yönelimi ölçeğinin DFA modeli uyum değerlerini gösteren sonuçlar Tablo 3.5’de paylaşılmıştır. Söz konusu uyum değerlerinin sınırları χ^2/df ve CFI için Hu and Bentler’e (1999, s. 23-28) göre, RMSEA ve SRMR için Tabachnick and Fidell’e (2012, s. 722) göre belirlenmiştir. Duygusal zeka ölçeğinin DFA modeli Şekil 3.1’de, Liderlik yönelimi ölçeği DFA modeli Şekil 3.2’de paylaşılmıştır.

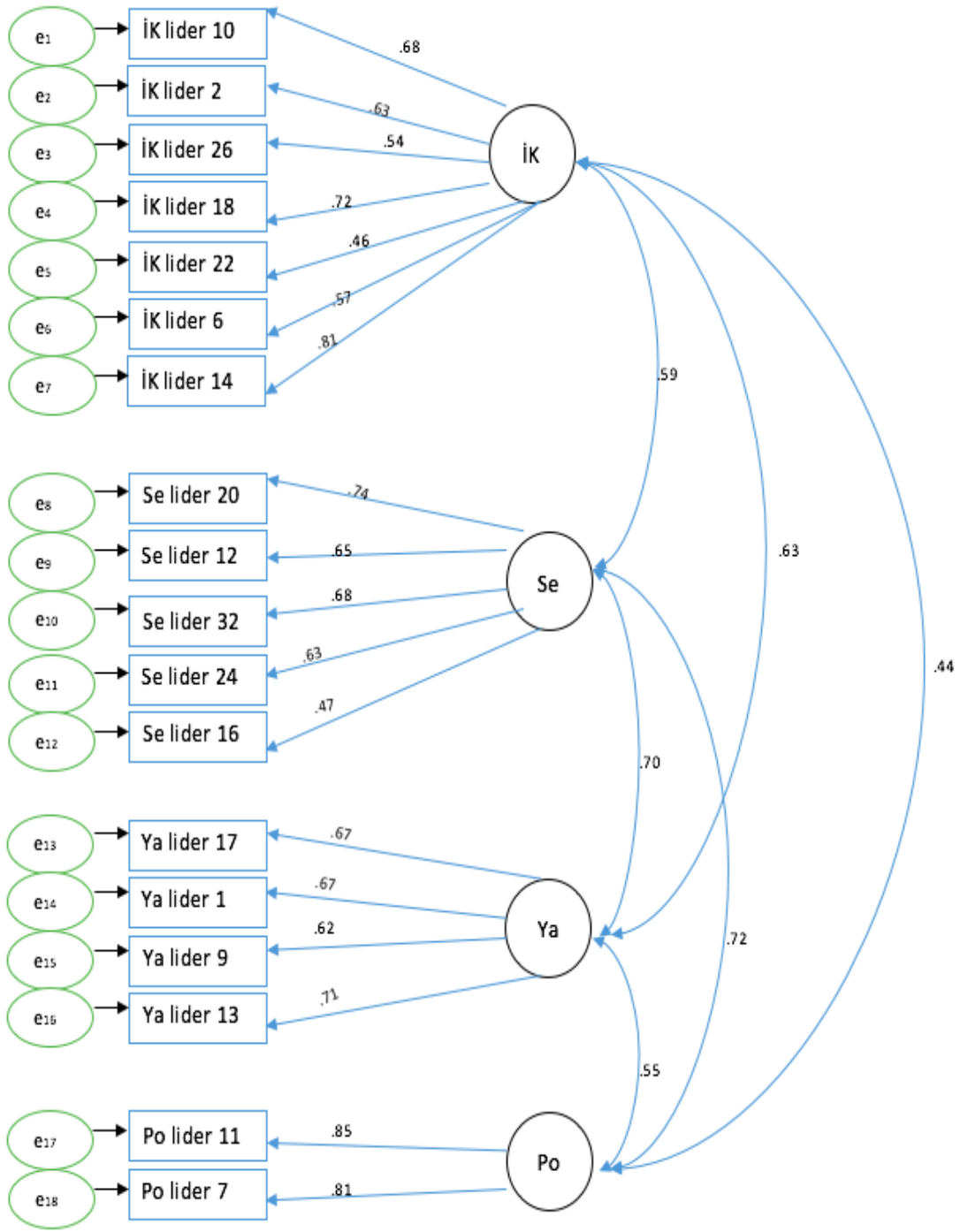


Şekil 3.1. Duygusal zeka ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

Tablo 3.4. Duygusal zeka DFA uyum değerleri

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	SRMR	RMSEA
Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	274,32	74	3.34	0,91	0,06	0,07
İyi Uyum	-	-	<3	$\geq 0,95$	$\leq 0,05$	<0,05
Kabul Edilebilir Uyum	-	-	<5	$\geq 0,9$	$\leq 0,08$	<0,1

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi ölçeğin χ^2/df , CFI, SRMR ve RMSEA değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Sonuç olarak Duygusal zeka ölçeğinin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır.



Şekil 3.2. Liderlik yönelimi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli

Tablo 3.5. Liderlik yönelimi DFA uyum değerleri

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	SRMR	RMSEA
Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	367,32	129	2.85	0,92	0,06	0,06
İyi Uyum	-	-	<3	≥0,95	≤0,05	<0,05
Kabul Edilebilir Uyum	-	-	<5	≥0,9	≤0,08	<0,1

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi ölçeğinin χ^2/df değeri iyi uyum gösterirken, CFI, SRMR ve RMSEA değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Sonuç olarak Liderlik yönelimi ölçeğinin dört faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

3.3.4. Duygusal zeka ve liderlik yönelimi ölçeklerin yapı geçerliliklerine ilişkin bulgular

Ölçeklere ilişkin yapı geçerliliğinin değerlendirilmesi için CR (Composite Reliability) AVE (Average Variance Extracted) değerlerine bakılmıştır. Duygusal zeka ölçeğine ilişkin bulgular Tablo 3.6’da, Liderlik yönelimi ölçeğine ilişkin bulgular Tablo 3.7’de görülmektedir.

Tablo 3.6. *Duygusal zeka yapı geçerliliğine ilişkin sonuçlar*

	CR	AVE
Duygusal Düzenleme	0,824	0,403
Duyguları Kullanma	0,704	0,445
Duygusal Farkındalık ve Anlama	0,731	0,412
	CR > 0,70	AVE > 0,50

Tablo 3.7. *Liderlik yönelimi yapı geçerliliğine ilişkin sonuçlar*

	CR	AVE
İnsan Kaynakları	0,800	0,368
Sembolik	0,772	0,409
Yapısal	0,761	0,443
Politik	0,825	0,703
	CR > 0,70	AVE > 0,50

Tablo 3.6 ve Tablo 3.7’deki bulgulara göre faktörlere ilişkin CR değerlerinin literatürde önerilen sınır değer (0,70) üzerinde olduğu ancak AVE değerlerinin önerilen sınır değer (0,50) biraz altında olduğu görülmektedir (Hair vd., 2014, s. 605). Böyle bir durumda CR değerlerinin önerilen sınır değerinin üzerinde olması yapı geçerliliğinin sağlanmasında yeterli görülmektedir (Fornell and Larcker, 1981, s. 387). Sonuç olarak AVE değerleri önerilen sınır değerinin biraz altında olsa da, CR değerlerinin sınır değerinin oldukça üstünde olması ölçeklerin yapı geçerliliğinin sağlandığını gösterir niteliktedir.

3.3.5. Geçerlik ve güvenilirlik sonuçları

Lee and Kwak (2011) tarafından geliştirilen “Duygusal Zeka Ölçeği”nin uyarlama çalışması Kayıhan ve Arslan (2016) tarafından 249 lise öğrencisinin katıldığı araştırma neticesinde gerçekleştirilmiştir. Üç faktör ve 20 ifadeden oluşan ölçekte iç tutarlılık, madde ve faktör analizleri çalışmaları yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik analizinde Cronbach’s Alpha katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise açımlayıcı faktör analizi sonrasında çıkarılan 5 ifadeden ve doğrulayıcı faktör analizinden sonra çıkarılan bir ifadeden sonra Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0,82 bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik sonuçları Tablo 3.8’de görülmektedir.

Tablo 3.8. *Duygusal zeka alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik sonuçları*

Duygusal Zeka Alt Faktörü	Cronbach’s Alpha
Duygusal Düzenleme	0,823
Duyguları Kullanma	0,694
Duygusal Farkındalık ve Anlama	0,718

Bolman and Deal (1991) tarafından geliştirilen, “Liderlik Yönelim Ölçeği”nin uyarlama çalışması Dereli (2003) tarafından 21 farklı okulda görev yapan 240 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dört faktör ve 32 ifadeden oluşan ölçekte iç tutarlılık, madde ve faktör analizleri çalışmaları yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa katsayısı .98 bulunmuştur. Bu çalışmada ise açımlayıcı faktör analizi sonrasında çıkarılan 14 ifadeden sonra Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,88 bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik sonuçları Tablo 3.9’da görülmektedir.

Tablo 3.9. *Liderlik yönelimi alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik sonuçları*

Liderlik Yönelimi Alt Faktörü	Cronbach’s Alpha
İnsan Kaynakları	0,796
Sembolik	0,769
Yapısal	0,758
Politik	0,824

0,80 üzeri güvenilirlik katsayısına sahip ölçekler yüksek derecede güvenilir ölçek olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2017, s. 405). Buna göre çalışmada kullanılan ölçekler güvenilir ölçeklerdir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler SPSS v.20 istatistik analiz programı ve SPSS AMOS programları kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından kodlanmış olup verilere ilişkin betimsel özellikleri belirlemek için yüzde-frekans tekniği kullanılmıştır. Programlara ilişkin duygusal zeka ve liderlik yönelimlerine ilişkin ayrı ayrı ve örnekleme ilişkin toplam aritmetik ortalama, mod, medyan hesaplamaları yapılmıştır.

Tanımlayıcı istatistikler olarak minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, programlara göre duygusal zeka ve liderlik puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü ANOVA ve Post Hoc testlerinden TUKEY testleri uygulanmıştır. Duygusal zeka'nın Liderlik Yönelimi'ne etkisini görmek için ise, Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler 5'li Likert tipinde olup öğrenciler görüşlerini (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde belirtmişlerdir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Uç değer oluşturacağı bilindiği için silinen 27 formdan sonra çoklu dağılım normallik analizi sonucunda uç değer olduğu bulgularan ve veri setinden çıkarılan 50 formdan sonra, AFA ve DFA sonuçlarına göre Duygusal Zeka Ölçeğinden 6 ifade, Liderlik Yönelimi Ölçeğinden 14 ifade çıkarıldıktan sonra, Toplamda 476 ölçme aracı verisi üzerinden Duygusal Zeka ölçeğindeki 14 ifadeye ve Liderlik Yönelimi Ölçeğindeki 18 ifadeye verilen cevaplar ölçeklere ilişkin her bir alt faktöre ve alt faktörlerin toplam puanlarına ilişkin betimleyici sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen liderlik ve zeka toplam puanlarına normal dağılım testi uygulanmıştır.

4.1. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubunun öğrenim gördükleri programa göre duygusal zeka değişkenine ilişkin betimleyici istatistikler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre; Okul Öncesi Öğretmenliği için Tablo 4.1’de, Sınıf Öğretmenliği için Tablo 4.2’de, Matematik Öğretmenliği için Tablo 4.3’te, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için Tablo 4.4’te, İngilizce Öğretmenliği için Tablo 4.5’de, Almanca Öğretmenliği için Tablo 4.6’da, Fransızca Öğretmenliği için Tablo 4.7’de, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık için Tablo 4.8’de, Özel Eğitim Öğretmenliği için Tablo 4.9’da, Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği için Tablo 4.10’da, görülmektedir.

Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri

Program	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss	
Okul Öncesi Öğretmenliği	Duygusal Düzenleme	42	2,29	4,86	3,68	0,58
	Duyguları Kullanma	42	2,33	5,00	3,55	0,67
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	42	2,75	5,00	3,93	0,47
	Duygusal Zeka Toplam	42	39,00	67,00	52,09	6,35

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi Okul Öncesi Öğretmenliği programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=52,09$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip 4. programdır.

Tablo 4.2. Sınıf öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	Duygusal Düzenleme	42	2,14	4,71	3,58	0,51
	Duyguları Kullanma	42	1,67	5,00	3,33	0,76
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	42	2,75	5,00	3,98	0,63
	Duygusal Zeka Toplam	42	35,00	65,00	50,98	6,35

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi Sınıf Öğretmenliği programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=50,98$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip 7. programdır.

Tablo 4.3. Matematik öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Matematik Öğretmenliği	Duygusal Düzenleme	80	1,00	4,71	3,28	0,76
	Duyguları Kullanma	80	1,00	5,00	3,29	0,76
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	80	2,75	5,00	3,94	0,54
	Duygusal Zeka Toplam	80	28,00	65,00	48,65	7,32

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi Matematik Öğretmenliği programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=48,65$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en düşük duygusal zeka ortalama puanına sahip olan programdır. Bu durum, liderlik yönelimi puanı için de geçerlidir.

Tablo 4.4. Sosyal bilgiler öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Duygusal Düzenleme	52	1,29	5,00	3,26	0,12
	Duyguları Kullanma	52	1,00	5,00	3,45	0,91
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	52	3,00	5,00	4,19	0,54
	Duygusal Zeka Toplam	52	33,00	70,00	49,96	8,60

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=49,96$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip 8. programdır.

Tablo 4.5. İngilizce öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
İngilizce Öğretmenliği	Duygusal Düzenleme	65	1,14	5,00	3,43	0,10
	Duyguları Kullanma	65	1,67	5,00	3,10	0,83
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	65	2,50	5,00	4,13	0,57
	Duygusal Zeka Toplam	65	30,00	65,00	49,74	7,89

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi İngilizce Öğretmenliği programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=49,74$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip 9. programdır.

Tablo 4.6. Almanca öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Almanca Öğretmenliği	Duygusal Düzenleme	36	1,43	4,86	3,63	0,13
	Duyguları Kullanma	36	1,67	5,00	3,52	0,81
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	36	2,5	5,00	4,10	0,64
	Duygusal Zeka Toplam	36	30,00	67,00	52,36	8,34

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi Almanca Öğretmenliği programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=52,36$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip 3. programdır.

Tablo 4.7. Fransızca öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Fransızca Öğretmenliği	Duygusal Düzenleme	14	2,29	4,86	3,97	0,65
	Duyguları Kullanma	14	2,33	5,00	3,64	0,77
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	14	3,25	5,00	4,32	0,56
	Duygusal Zeka Toplam	14	41,00	67,00	56,00	6,78

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi Fransızca Öğretmenliği programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=56,00$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip olan programdır.

Tablo 4.8. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Duygusal Düzenleme	40	2,43	4,86	3,55	0,59
	Duyguları Kullanma	40	2,00	5,00	3,25	0,81
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	40	3,25	5,00	4,13	0,46
	Duygusal Zeka Toplam	40	43,00	65,00	51,12	5,66

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=51,12$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip 6. programdır.

Tablo 4.9. *Özel eğitim öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri*

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Özel Eğitim Öğretmenliği	Duygusal Düzenleme	88	1,71	5,00	3,67	0,69
	Duyguları Kullanma	88	1,33	3,67	3,65	0,81
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	88	3,25	5,00	4,12	0,48
	Duygusal Zeka Toplam	88	35,00	68,00	53,08	7,32

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi Okul Öncesi Öğretmenliği programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=52,09$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip 2. programdır.

Tablo 4.10. *Güzel sanatlar eğitimi resim-iş öğretmenliği programının duygusal zeka betimleyici istatistikleri*

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği	Duygusal Düzenleme	17	2,71	4,86	3,57	0,59
	Duyguları Kullanma	17	1,33	4,33	3,1	0,86
	Duygusal Farkındalık ve Anlama	17	3,00	5,00	4,28	0,65
	Duygusal Zeka Toplam	17	41,00	67,00	51,41	7,33

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği programı, duygusal zeka ortalaması ($\bar{x}=51,41$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip 5. programdır.

14 ifade ile ölçülen Duygusal zeka ölçeğinden toplamda alınabilecek maksimum puan 70, minimum puan ise 14’tür. Ölçekteki her bir alt faktör için o faktöre ilişkin ifade sayısı farklı olduğundan, faktörler arası karşılaştırma yapabilmek için her bir alt faktöre ilişkin ifade kendi içinde toplanarak ifade sayısına bölünmüştür. Bu sebeple her bir alt faktörden alınabilecek maksimum puan 5, minimum puan ise 1’dir.

Programların duygusal zeka ölçeğinden elde ettiği puanların ortalamaları incelendiğinde 48,65 ile 56 arasında değiştiği görülmektedir. Duygusal zeka toplam puanının mod değeri=51, medyan değeri=51 ve ortalama değeri $\bar{x}=51,07$ 'dir. Programların zeka puanları ortalamaları mod ve medyan değerlerine yakındır. Buna göre dağılımın normal olduğu söylenebilir.

4.2. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimi Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubunun öğrenim gördükleri programa göre duygusal zeka değişkenine ilişkin betimleyici istatistikler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre; Okul Öncesi Öğretmenliği için Tablo 4.11'de, Sınıf Öğretmenliği için Tablo 4.12'de, Matematik Öğretmenliği için Tablo 4.13'te, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için Tablo 4.14'te, İngilizce Öğretmenliği için Tablo 4.15'de, Almanca Öğretmenliği için Tablo 4.16'da, Fransızca Öğretmenliği için Tablo 4.17'de, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık için Tablo 4.18'de, Özel Eğitim Öğretmenliği için Tablo 4.19'da, Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği için Tablo 4.20'de, görülmektedir.

Tablo 4.11. Okul öncesi öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Okul Öncesi Öğretmenliği	Yapısal	42	2,75	4,75	4,01	0,46
	İnsan kaynağı	42	3,71	5,00	4,31	3,36
	Politik	42	1,5	4,5	3,21	0,76
	Sembolik	42	2,40	5,00	3,57	0,56
	Liderlik Toplam	42	56,00	85,00	70,48	6,88

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi Okul Öncesi Öğretmenliği programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=70,48$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek liderlik yönelimi ortalama puanına sahip 7. programdır.

Tablo 4.12. Sınıf öğretmenliği öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	Yapısal	42	2,75	5,00	3,90	0,49
	İnsan kaynağı	42	3,43	5,00	4,22	0,40
	Politik	42	1,00	5,00	3,57	0,91
	Sembolik	42	2,40	4,80	3,53	0,54
	Liderlik	42	58,00	86,00	69,95	7,26
	Toplam					

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi Sınıf Öğretmenliği programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=69,95$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek liderlik yönelimi ortalama puanına sahip 9. programdır.

Tablo 4.13. Matematik öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Matematik Öğretmenliği	Yapısal	80	2,5	5,00	3,79	0,52
	İnsan kaynağı	80	2,86	5,00	4,03	0,48
	Politik	80	1,50	5,00	3,24	0,90
	Sembolik	80	1,60	5,00	3,35	0,68
	Liderlik	80	49,00	85,00	66,59	8,10
	Toplam					

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi Matematik Öğretmenliği programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=66,59$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en düşük liderlik yönelimi ortalama puanına sahip programdır. Bu durum, duygusal zeka ortalama puanı için de geçerlidir.

Tablo 4.14. Sosyal bilgiler öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yapısal	52	2,50	5,00	3,91	0,63
	İnsan kaynağı	52	3,00	5,00	4,18	0,52
	Politik	52	1,50	5,00	3,62	0,91
	Sembolik	52	2,00	5,00	3,67	0,73
	Liderlik	52	89,00	37,00	70,56	9,01
	Toplam					

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=70,56$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek liderlik yönelimi ortalama puanına sahip 6. programdır.

Tablo 4.15. İngilizce öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
İngilizce Öğretmenliği	Yapısal	65	2,25	5,00	4,04	0,67
	İnsan kaynağı	65	3,00	5,00	4,20	0,47
	Politik	65	1,00	5,00	3,58	0,91
	Sembolik	65	1,60	5,00	3,57	0,79
	Liderlik Toplam	65	49,00	88,00	70,57	9,09

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi İngilizce Öğretmenliği programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=70,57$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek liderlik yönelimi ortalama puanına sahip 5. programdır.

Tablo 4.16. Almanca öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Almanca Öğretmenliği	Yapısal	36	2,50	5,00	3,97	0,72
	İnsan kaynağı	36	3,00	5,00	4,13	0,58
	Politik	36	1,00	5,00	3,54	0,93
	Sembolik	36	2,20	4,80	3,68	0,70
	Liderlik Toplam	36	44,00	87,00	70,33	10,61

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi Almanca Öğretmenliği programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=70,33$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek liderlik yönelimi ortalama puanına sahip 8. programdır.

Tablo 4.17. Fransızca öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Fransızca Öğretmenliği	Yapısal	14	3,25	5,00	4,32	0,53
	İnsan kaynağı	14	3,43	5,00	4,35	0,47
	Politik	14	2,50	5,00	3,96	0,89
	Sembolik	14	3,40	4,80	4,04	0,46
	Liderlik Toplam	14	64,00	88,00	75,93	7,63

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi Fransızca Öğretmenliği programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=75,93$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek liderlik yönelimi ortalama puanına sahip programdır.

Tablo 4.18. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Yapısal	40	2,75	5,00	4,15	0,57
	İnsan kaynağı	40	3,43	5,00	4,25	0,42
	Politik	40	2,00	5,00	3,72	0,76
	Sembolik	40	2,80	5,00	3,89	0,55
	Liderlik Toplam	40	30,00	89,00	73,25	7,14

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=73,25$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek liderlik yönelimi ortalama puanına sahip 2. programdır.

Tablo 4.19. Özel eğitim öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri

Program		N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Özel Eğitim Öğretmenliği	Yapısal	88	2,00	5,00	3,99	0,62
	İnsan kaynağı	88	2,86	5,00	4,33	0,42
	Politik	88	1,50	5,00	3,63	0,84
	Sembolik	88	2,00	5,00	3,56	0,69
	Liderlik Toplam	88	49,00	89,00	71,37	8,44

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi Özel Eğitim Öğretmenliği programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=71,37$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek liderlik yönelimi ortalama puanına sahip 4. programdır.

Tablo 4.20. *Güzel sanatlar eğitimi resim-iş öğretmenliği programının liderlik yönelimi betimleyici istatistikleri*

Program	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss	
Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği	Yapısal	17	2,75	5,00	4,15	0,62
	İnsan kaynağı	17	2,71	4,86	4,10	0,67
	Politik	17	1,00	5,00	3,73	1,01
	Sembolik	17	2,80	5,00	3,89	0,68
	Liderlik	17	53,00	87,00	72,23	10,07
	Toplam					

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği programı, liderlik yönelimi ortalaması ($\bar{x}=72,23$) itibariyle araştırma grubunda yer alan programlar içinde en yüksek liderlik yönelimi ortalama puanına sahip 3. programdır.

18 ifade ile ölçülen Liderlik Yönelimi ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 90, minimum puan ise 18’dir. Ölçekteki her bir alt faktör için o faktöre ilişkin ifade sayısı farklı olduğundan, faktörler arası karşılaştırma yapabilmek için her bir alt faktöre ilişkin ifade kendi içinde toplanarak ifade sayısına bölünmüştür. Bu sebeple her bir alt faktörden alınabilecek maksimum puan 5, minimum puan ise 1’dir.

Ölçek verilerinden elde edilen Liderlik Yönelimi toplam puanlarının 30 ile 89 arasında değiştiği görülmektedir. Liderlik puanının mod değeri=71, ve medyan değeri=71’dir. Bu değerler programların Liderlik Yönelimi ortalama puanına ($\bar{x}=71,13$) yakındır. Buna göre programların liderlik yönelimi puanlarının normal dağıldığı söylenebilir.

Programlar arasında Liderlik Yönelimi ortalama puanı en yüksek olan Fransızca Öğretmenliği programı ($\bar{x}=75,93$) iken, en düşük olan Matematik Öğretmenliği programıdır ($\bar{x}=66,59$). Bu iki programın liderlik yönelimi ortalama puanları arasındaki fark 9,34 puandır.

4.3. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka ve Liderlik Yönelimi Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Programlara göre liderlik ve duygusal zeka puanlarında fark olup olmadığını görmek için Tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.21’de görülmektedir.

Tablo 4.21. *Duygusal zeka ve liderlik yönelimi ANOVA analizi sonuçları*

Puan	Program	N	\bar{x}	ss	F	sd	p
Duygusal Zeka	Okul Öncesi Öğretmenliği	42	52,09	6,35	2,99	9	0,002*
	Sınıf Öğretmenliği	42	50,98	6,35			
	Matematik Öğretmenliği	80	48,65	7,32			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	52	49,96	8,60			
	İngilizce Öğretmenliği	65	49,74	7,89			
	Almanca Öğretmenliği	36	52,36	8,34			
	Fransızca Öğretmenliği	14	56,00	6,78			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	40	51,12	5,66			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	88	53,08	7,32			
	Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği	17	51,41	7,33			
Liderlik Yönelimi	Okul Öncesi Öğretmenliği	42	70,48	6,88	3,22	9	0,001*
	Sınıf Öğretmenliği	42	69,95	7,26			
	Matematik Öğretmenliği	80	66,59	8,10			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	52	70,56	9,01			
	İngilizce Öğretmenliği	65	70,57	9,09			
	Almanca Öğretmenliği	36	70,33	10,61			
	Fransızca Öğretmenliği	14	75,93	7,63			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	40	73,25	7,14			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	88	71,37	8,44			
	Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği	17	72,23	10,07			

*p<0,05

Analiz sonucuna göre liderlik ve zeka puanlarının ortalama puanları programlara göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi programlar arasında olduğunu görmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre;

Duygusal zeka puanı için Matematik Öğretmenliği ile Fransızca Öğretmenliği arasında (Ortalama farkı=-9,34, $p<0,05$), Matematik Öğretmenliği ile Özel Eğitim Öğretmenliği arasında (ortalama farkı=-4,79; $p<0,05$) ve Matematik Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık arasında (ortalama farkı=-6,66; $p<0,05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Liderlik Yönelimi puanı için Matematik Öğretmenliği ile Fransızca Öğretmenliği arasında (Ortalama farkı=-7,35 $p<0,05$) ve Matematik Öğretmenliği ile Özel Eğitim Öğretmenliği arasında (ortalama farkı=-4,43; $p<0,05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Sınıf öğretmen adaylarının duygusal zeka puanları ($\bar{x}=51,07$) ölçeğin ortalama puanı olan 28 puanın üzerindedir.

4.4. Duygusal Zeka Ölçeğinin Faktörleri ile Liderlik Yönelimi Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi

Duygusal Zeka Ölçeğindeki alt faktörlerinin birbiri ile ve her birinin duygusal zeka değişkeni ile arasındaki ilişkiyi ve Liderlik Yönelimindeki alt faktörlerinin birbiri ile ve her birinin liderlik yönelimi değişkeni ile arasındaki inceleyebilmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Duygusal Zeka değişkeninin analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.22’de, Liderlik Yönelimi değişkeninin analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.23’de ve Duygusal Zeka değişkeni ile Liderlik Yönelimi değişkenine ilişkin sonuçlar Tablo 4.24’de görülmektedir.

Tablo 4.22. *Duygusal zeka alt faktörleri ile duygusal zeka arasındaki ilişki*

	Duygusal Düzenleme	Duyguları Kullanma	Duygusal Farkındalık ve Anlama	Duygusal Zeka
Duygusal Düzenleme	-	0,46**	0,25**	0,91**
Duyguları Kullanma		-	0,16**	0,69**
Duygusal Farkındalık ve Anlama			-	0,51**
Duygusal Zeka				-

** $p<0,01$

Tablo 4.22’de görülen bulgulardan yola çıkılarak Duygusal Zeka değişkeninin duygusal düzenleme alt faktörü ile duyguları kullanma alt faktörü arasındaki ilişki ($r: 0,46; p<0,01$) orta düzeyde, duygusal farkındalık ve anlama arasındaki ilişki ($r: 0,25; p<0,01$) zayıf düzeyde ve bu faktörün duygusal zeka ile arasındaki ilişki ($r: 0,9; p<0,01$) çok yüksek düzeyde pozitif ve anlamlıdır.

Duyguları kullanma alt faktörü ile duygusal farkındalık ve anlama arasındaki ilişki ($r: 0,16 ; p<0,01$) çok zayıf düzeyde ve duygusal zeka arasındaki ilişki ($r: 0,69; p<0,01$) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlıdır.

Duygusal farkındalık ve anlama alt faktörü ile duygusal zeka arasındaki ilişki ise ($r: 0,51; p<0,01$) orta düzeyde pozitif ve anlamlıdır.

Bütün alt faktörlerin kendi aralarında ve duygusal zeka değişkeni ile aralarında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkiyi sahip olmasından her bir alt faktöre ait puan artış gösterdiğinde diğer faktörlerin ve duygusal zeka değişkeninin puanının da aralarındaki ilişki katsayısı düzeyinde artacağı, azaldıklarında da azalacağı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.23. Liderlik yönelimi alt faktörleri ile liderlik yönelimi arasındaki ilişki

	Yapısal	İnsan Kaynağı	Politik	Sembolik	Liderlik Yönelimi
Yapısal	-	0,50**	0,44**	0,54**	0,78**
İnsan Kaynağı		-	0,36**	0,47**	0,79**
Politik			-	0,56**	0,69**
Sembolik				-	0,84**
Liderlik Yönelimi					-

** $p<0,01$

Tablo 4.23’de görülen bulgulardan yola çıkılarak Liderlik Yönelimi değişkeninin yapısal alt faktörü ile insan kaynağı arasındaki ilişki ($r: 0,50; p<0,01$), politik ile ilişki ($r: 0,44; p<0,01$) ve sembolik ile ilişki ($r: 0,54; p<0,01$) orta düzeyde iken, duygusal zeka ile ilişkisi ($r: 0,78; p<0,01$) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlıdır.

İnsan kaynağı alt faktörü ile politik arasındaki ilişki ($r: 0,36; p<0,01$) zayıf düzeyde, sembolik ile ilişki ($r: 0,47; p<0,01$) orta düzeyde ve liderlik yönelimi ile ilişki ($r: 0,79; p<0,01$) yüksek düzeye pozitif ve anlamlıdır.

Politik alt faktörü ile sembolik arasındaki ilişki ($r: 0,56; p<0,01$) orta düzeyde, liderlik yönelimi ile ilişki ise ($r: 0,69; p<0,01$) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlıdır. Sembolik alt faktörü ile liderlik yönelimi arasındaki ilişki ($r: 0,84; p<0,01$) çok yüksek düzeyde pozitif ve anlamlıdır.

Bütün alt faktörlerin kendi aralarında ve liderlik yönelimi değişkeni ile aralarında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkiyi sahip olmasından her bir alt faktöre ait puan artış gösterdiğinde diğer faktörlerin ve liderlik yönelimi değişkeninin puanının da aralarındaki ilişki katsayısı düzeyinde artacağı, azaldıklarında da azalacağı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.24. Liderlik yönelimi ile duygusal zeka arasındaki ilişki

	Yapısal	İnsan Kaynağı	Politik	Sembolik	Liderlik Yönelimi
Duygusal Düzenleme	0,47**	0,35**	0,30**	0,37**	0,47**
Duyguları Kullanma	0,25**	0,28**	0,18**	0,22**	0,30**
Duygusal Farkındalık ve Anlama	0,43**	0,38**	0,46**	0,48**	0,55**
Duygusal Zeka	0,53**	0,44**	0,40**	0,47**	0,59**

** $p<0,01$

Tablo 4.24’de görülen bulgulardan yola çıkılarak Duygusal Zeka ölçeğinin duygusal düzenleme alt faktörünün Liderlik Yönelimi ölçeğinin alt faktörleri ile arasındaki incelendiğinde; yapısal ile arasındaki ilişki ($r: 0,47; p<0,01$) ve liderlik yönelimi değişkeni ile arasındaki ilişki ($r: 0,47; p<0,01$) orta düzeyeyken, insan kaynağı ile arasındaki ilişki ($r: 0,35; p<0,01$), politik ile arasındaki ilişki ($r: 0,30; p<0,01$) ve sembolik ile arasındaki ilişki ($r: 0,37; p<0,01$) zayıf düzeyde pozitif ve anlamlıdır.

Duygusal Zeka ölçeğinin duyguları kullanma alt faktörünün Liderlik Yönelimi ölçeğinin alt faktörleri ile arasındaki incelendiğinde; yapısal ile arasındaki ilişki ($r: 0,25; p<0,01$), insan kaynağı ile arasındaki ilişki ($r: 0,28; p<0,01$), sembolik ile arasındaki ilişki ($r: 0,22; p<0,01$) ve liderlik yönelimi ile arasındaki ilişki ($r: 0,30; p<0,01$), zayıf düzeydeyken, politik ile arasındaki ilişki ($r: 0,18; p<0,01$) çok zayıf düzeyde pozitif ve anlamlıdır.

Duygusal Zeka ölçeğinin duygusal farkındalık ve anlama alt faktörünün Liderlik Yönelimi ölçeğinin alt faktörleri ile arasındaki incelendiğinde; yapısal ile arasındaki ilişki ($r: 0,43; p<0,01$), politik ile arasındaki ilişki ($r: 0,46; p<0,01$), sembolik ile arasındaki ilişki ($r: 0,48; p<0,01$) ve liderlik yönelimi ile arasındaki ilişki ($r: 0,59; p<0,01$) orta düzeyde pozitif ve anlamlıken, insan kaynağı ile arasındaki ilişki ($r: 0,38; p<0,01$) düşük düzeyde pozitif ve anlamlıdır.

Duygusal zeka değişkeninin Liderlik Yönelimi ve alt faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde; yapısal ile arasındaki ilişki ($r: 0,53; p<0,01$), insan kaynağı ile arasındaki ilişki ($r: 0,44; p<0,01$), politik ile arasındaki ilişki ($r: 0,40; p<0,01$), sembolik ile arasındaki ilişki ($r: 0,47; p<0,01$) ve liderlik yönelimi ile arasındaki ilişki ($r: 0,59; p<0,01$) orta düzeyde pozitif ve anlamlıdır.

Her iki değişkenin kendi arasında ve alt faktörleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkiyi sahip olmasından her bir değişkene veya alt faktörüne ait puan artış gösterdiğinde diğer değişkenin ve alt faktörlerine ait puanının da aralarındaki ilişki katsayısı düzeyinde artacağı, azaldıklarında da azalacağı yorumu yapılabilir.

4.5. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Liderlik Yönelimlerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Duygusal zekanın liderlik yönelimi üzerindeki etkisini görmek için yapısal eşitlik modellemesinden (YEM) yararlanılmıştır. Duygusal Zeka ve Liderlik Yönelimi ölçeklerine ilişkin ölçeklerde belirtilmiş alt faktörlerin bu değişkenlere etkisini ve duygusal zeka değişkeninin liderlik yönelimi değişkenine etkisini araştırmak için yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde oluşturulan araştırma modeli kullanılmıştır.

YEM çerçevesinde oluşturulan araştırma modeli, Anderson and Gerbing'in (1998) önerdiği iki aşamalı model kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Bu yaklaşımın ilk aşamasını sınanan modelin uyum indekslerinin test edilmesi ve yapı geçerliliğinin kontrol edilmesiyle modelin bir yapı olarak doğrulanması oluşturmaktadır. İkinci aşamasını ise, yapı olarak doğrulanmış modelin etki kat sayıları değerlendirilerek yapısal ölçüm modelinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu çalışmada da öncelikle araştırma modelinin doğrulayıcı ölçüm modeli değerlendirilmiş, sonrasında modele ilişkin YEM değerlendirilerek duygusal zekanın liderlik yönelimine etkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

4.5.1. Araştırma modeline ilişkin yapısal eşitlik modelinin değerlendirilmesi

Araştırma modelinin doğrulayıcı ölçüm modelinin değerlendirilmesine ilişkin uyum değerleri Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Araştırma modeline ilişkin doğrulayıcı ölçüm modelinin uyum değerleri

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	SRMR	RMSEA
Doğrulayıcı Ölçüm Modeli	1019,98	453	2,252	0,89	0,07	0,05
İyi Uyum	-	-	<3	$\geq 0,95$	$\leq 0,05$	<0,05
Kabul Edilebilir Uyum	-	-	<5	$\geq 0,9$	$\leq 0,08$	<0,1

Tablo 4.25'de görülen uyum değerleri incelendiğinde χ^2/df ve RMSEA değerlerinin iyi uyum, SRMR değerinin kabul edilebilir uyum ve CFI'nın kabul edilebilir uyum değerine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hu ve Bentler, 1999, s. 23-28; Tabachnick ve Fidell, 2012, s. 722). Buna göre yapının doğrulandığı söylenebilir. Bundan sonraki aşamada yapısal eşitlik modeli test edilmiştir.

Test edilen yapısal eşitlik modeline ilişkin etki katsayıları Tablo 4.26'da, modele ilişkin diyagram ise Şekil 4.1'de paylaşılmıştır.

Tablo 4.26. Yapısal eşitlik modelinin test edilmesine yönelik sonuçlar

Yapı	β	B	S.E.	C.R.	Sonuç
Duygusal Zeka → Liderlik Yönelimi	0,981	1,997***	0,288	6,923	Etkisi Var

*** $p < 0,001$.

Tablo 4.26'daki ve Şekil 4.1'deki bulgulardan yola çıkarak duygusal zekanın liderlik yönelimi üzerinde pozitif yöne anlamlı bir etkiye sahip olduğu (β : 0,981; $p < 0,001$); görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına, sonuçlara ilişkin tartışmaya, alan ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin liderlik yönelimlerine etkilerini belirlemek üzere yapılmış bu çalışmada amaç ve amaca dönük alt amaçlar çerçevesinde erişilen sonuçlar ve bu sonuçların ulaşılan diğer çalışmalar ışığında tartışması aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- En yüksek duygusal zeka ortalamasına sahip program Fransızca Öğretmenliği ($\bar{x}=56,00$), en düşük duygusal zekaya sahip bölüm ise, Matematik Öğretmenliği programıdır ($\bar{x}=48,65$).

Analiz sonuçlarına göre Fransızca Öğretmenliği'nin duygusal zekaya ilişkin en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=56$) sahip program olması, Tuncay'ın (2001) da çalışmasında belirttiği üzere, yabancı dil eğitiminin karşılıklı iletişim, empati ve sosyal beceri gerektiren bir alan olmasıyla ilişkili olabilir. Ancak, yine yabancı dil öğretmenliği eğitimi veren Almanca ve İngilizce Öğretmenliği programı öğretmen adaylarının duygusal zeka puanları incelendiğinde bu programların duygusal zeka ortalamalarının Fransızca Öğretmenliği kadar yüksek olmadığı görülmektedir.

Bender (2006), Resim İş Öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekalarının yaratıcılığa etkisini araştırdığı çalışmasında duygusal zeka ve yaratıcılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmada Güzel Sanatlar Eğitimi Resim İş Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zeka ortalama puanları incelenen 10 program arasında en yüksek duygusal zeka ortalamasına sahip 5. program olarak sıralamanın ortalarında yer almaktadır. Bu durum 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin de henüz beklenen düzeyde olmadığı anlamına gelebilir.

Altınkaynak ve Çakır (2015), servis içi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'ndan mezun olan öğretmenler ile bu programdan mezun olmadıkları halde özel kurumlarda ilgili görevi yürüten öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada program mezunu öğretmenlerin duygusal zekalarının diğer programlardan mezun olan

öğretmenlere göre anlamlı biçimde yüksek olduğunu bulgulamış ve duygusal zekanın bir atama kriteri olarak önemini vurgulanmıştır. Ancak bu çalışmanın bulgularına göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı öğretmen adaylarının duygusal zeka ortalama puanı ($\bar{x}=51,12$) 10 program içinde en yüksek ortalamaya sahip 6. program olarak bulgulanmıştır. Program mezunu olan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin program mezunu olmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı kapsamındaki dört senelik eğitimin duygusal zeka gelişimine dönük ders içerik ve uygulamalar içerdiği anlamına gelebilir.

Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=48,65$) çalışma grubundaki bölümler arasından en düşük ortalamaya sahip olan bölümdür. Ergin ve Demirkol'un (2018) Matematik Öğretmenliği programı öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, matematik sevgisi ve duygusal zeka arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada Matematik Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin diğer bölümlere göre düşük düzeyde olması, öğretmen adaylarının matematik sevgisi düzeylerinin de düşük olduğu anlamına gelebilir. Matematik sevgisi düşük olan öğrencilerin Matematik Öğretmenliği programını tercih etme sebepleri, Türkiye'de Matematik öğretmenliği programının öğretmenlik atamasında avantajlı bir konumda yer alması olabilir. Buradan hareketle, programda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin matematik sevgisi yükseltilecek duygusal zeka düzeylerine de katkı sağlanabileceği sonucuna varılabilir.

- En yüksek liderlik puanına sahip bölüm Fransızca Öğretmenliği ($\bar{x}=75,93$), en düşük liderlik puanına sahip bölüm ise, Matematik Öğretmenliği bölümüdür ($\bar{x}=66,59$).

Parlar ve Çelebi (2017) gençlik çalışmalarında görevli liderler üzerinde yaptığı çalışmada liderlik yöneliminin alandaki çalışma süresi ile ilişkili sonuç verdiğini bulgulamıştır. Bu durum, liderlik yöneliminin deneyim ile birlikte artacağı sonucuna varılabilir. Ancak, Senger ve Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin liderlik yönelimlerinin yaş değişkeninden bağımsız sonuç vermiş olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu sonucun sebebinin öğretmenlerin yaşlarının kıdem ve deneyimleri ile ilişkili olmama ihtimali olabilir.

Bu çalışmanın çalışma grubunun 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşuyor olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının liderlik yönelimi

ortalama puanlarının ($\bar{x}=71,13$) fakültede edinecekleri öğrenim deneyimi ve meslek yaşantılarında edinecekleri deneyimler ile birlikte artış göstereceği düşünülebilir.

Ayrıca, en düşük liderlik yönelimi puanına sahip programın Fransızca Öğretmenliği, en yüksek liderlik yönelimi puana sahip programın ise Matematik Öğretmenliği olmasının sebebi, araştırma sonucunda ulaşılan duygusal zekanın liderlik yönelimine etkisinden kaynaklanıyor olabilir.

- Bölümlere göre duygusal zeka puanı farklılaşmaktadır. Duygusal zeka puanı için; Matematik Öğretmenliği ile Fransızca Öğretmenliği arasında (Ortalama farkı=-9,34, $p<0,05$), Matematik Öğretmenliği ile Özel Eğitim Öğretmenliği arasında (ortalama farkı=-4,79; $p<0,05$) ve Matematik Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık arasında (ortalama farkı=-6,66; $p<0,05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Pala'nın (2008) duygusal zeka için önemli alt boyutlardan biri olan empati kurma yeteneğinin değerlendirilmesi üzerine Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Türkçe, Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin empati kurma becerisinin Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı fark, Sosyal Bilgiler öğrencileri lehine olup, programlar arası en yüksek ortalamaya sahip program, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'dir. Ancak bu çalışmaya ait duygusal zeka puanına ilişkin bulgularda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile diğer programlar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Kılıç ve Önen (2009) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere yapılmış araştırmada Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Resim İş Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekalarına ilişkin ortalamalar karşılaştırılmış ve programlar arası yapılan karşılaştırmada en yüksek duygusal zeka ortalama puanına sahip program Müzik Öğretmenliği olarak bulgulanmıştır. Kılıç ve Önen (2009) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmanın aksine, en düşük duygusal zeka ortalama puanına sahip program Okul Öncesi Öğretmenliği olmuştur. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenliği $\bar{x}=73,9$ ortalama puan ile bir çok bölümden daha yüksek puana sahip olup herhangi bir bölümün duygusal zeka ortalaması ile arasında anlamlı bir fark ortaya koyulmamıştır.

Erdoğdu (2008) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada; Fen-Edebiyat, Hukuk, Mühendislik, Beden Eğitimi M.Y.O., Diş Hekimliği ve Eğitim Fakültesi (Güzel Sanatlar Bölümü) öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek duygusal zekaya sahip olan bölümün güzel sanatlar bölümü olduğu ortaya koyulmuştur. Bu araştırmada güzel sanatlar bölümü diğer bölümlere göre anlamlı farklılık göstermese de, Fransızca ve Almanca Öğretmenliği bölümlerinden sonra Özel Eğitim Öğretmenliği ile birlikte üçüncü sırada yer almaktadır. Bu durum, sanat eğitiminin duygusal zeka üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunun bir kanıtı olabilir.

Akgül (2011) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptığı çalışmasında öğretmenlerin “lise, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Fakültesi”nden mezun olma durumları ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Akgül’ün (2011) çalışmasıyla paralellik gösteren diğer bir çalışma da, Acar (2001) yöneticilik pozisyonunda görev yapan bir çalışma grubu üzerinde yaptığı araştırmadır. Acar (2011), yöneticilerin eğitim düzeylerinin “ lise, üniversite ve yüksek lisans” düzeylerinin duygusal zeka düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Aysel’in (2006) lider yöneticiler üzerinde yaptığı çalışmada duygusal zeka, yaştan ve kıdemden bağımsız olmakla birlikte eğitim düzeyi ile ilişkili sonuçlar vermiştir. Ancak, Yalız (2013), Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında duygusal zeka düzeyinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun diğer çalışmalar ile paralel sonuçta olmamasının sebebi, çalışma grubunun henüz meslek yaşantısına başlamamış bireylerden oluşması olabilir.

- Bölümlere göre liderlik yönelimi puanı farklılaşmaktadır. Matematik Öğretmenliği ile Fransızca Öğretmenliği arasında (Ortalama farkı=-7,35 $p<0,05$) ve Matematik Öğretmenliği ile Özel Eğitim Öğretmenliği arasında (ortalama farkı=-4,43; $p<0,05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Sezer ve Kahraman (2018) tarafından “Sınıf Eğitimi, Okulöncesi Eğitimi, Matematik Eğitimi, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi” programlarında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada liderlik yöneliminin öğrenim görülen bölüm bakımından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna

ulaşmıştır. Çalışma sonucunun bu çalışmaya göre farklılık göstermesinin sebebi, örneklem gruplarının farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir.

Özdemir vd. (2018) tarafından Sınıf Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik programlarında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada liderlik yöneliminin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu ortaya koyulmuştur. Ortaya koyulan bu fark, sınıf öğretmenliği programı lehinedir. Bu çalışmada “Sınıf Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik” programlarının liderlik yönelimine ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanmamakla birlikte, programlar arasındaki ortalama fark, Özdemir vd.’nin (2018) çalışmasının aksine “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” programı lehinedir.

Arslan ve Uslu’nun (2014) da öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerini belirlemek için yaptıkları çalışmada belirttikleri gibi, alan yazında eğitim fakültesi öğrencilerinin liderlik yönelimlerini ölçen pek fazla araştırma bulunmamaktadır. Bu durum, yapılan bu çalışmanın özgün bir nitelik taşıdığına da göstergesi olabilir.

- Liderlik ile duygusal zeka arasında doğrusal yönde orta düzeyde ($r= 0,59$; $p<0,001$) bir ilişki bulgulanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda doğrulanan yapısal eşitlik modeline göre duygusal zekanın liderlik yönelimi üzerindeki standardize edilmiş etki katsayısına ($\beta=0,98$) göre, duygusal zeka puanındaki 1 puanlık artışın liderlik puanında ortalama 1 puanlık (0,98) artışa denk olacağı söylenebilir.

Bu sonuç, alana ilişkin yapılmış bazı araştırmalarla da uyumluluk göstermektedir. Erkuş ve Günlü (2008) duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerindeki yordayıcı etkisini anlamlı bulmuşlardır. Bu durum, Çakar ve Arbak’ın (2003) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Araştırmacıların duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında duygusal zekanın dönüşümcü liderlik davranışı boyutları üzerindeki etkisinin ortanın altı düzeyde anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur.

Bu çalışmada duygusal zeka ve liderlik yönelimi arasındaki ilişki güçlü düzeye yakın bulunmasına karşın, Danacı’nın (2015) liderlik yönelimi ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda duygusal zeka ve liderlik ilişkisi pozitif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun sebebi, araştırma gruplarına ilişkin özelliklerin farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Gardner and Stough (2002) tarafından duygusal zekanın liderlik biçimlerine etkisini araştırdıkları çalışmada da duygusal zekanın farklı liderlik biçimleri üzerinde anlamlı ve yordayıcı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Barling vd. (2000) ve Barbuto and Burbach (2006) da, duygusal zeka düzeyinin dönüşümcü liderlik özelliği ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Ancak, Tonioni (2015), duygusal zeka ile liderlik biçimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında demokratik liderlik ile duygusal zeka arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulurken müdahaleci olmayan liderlik biçimi ile duygusal zeka arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu durum, duygusal zekanın bütün liderlik biçimlerine aynı düzey ve boyutta etkisinin olmadığını gösterebilir.

(Kuşaklı ve Bahçecik'in 2012) duygusal zeka ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında duygusal zeka ile liderlik davranışları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koyulmuştur. Araştırmacıların ulaştığı sonuçlar, Delice ve Günbeyi'nin (2013) duygusal zeka ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmayla da paralel sonuçlar içermektedir. Bununla birlikte, Tıkır'ın (2005) duygusal zeka ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretimsel liderlik ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu ortaya koyulmuştur. Bu durum, öğretimsel liderlik davranışlarının genel anlamda liderlik davranışlarıyla da ilişkili olduğu durumunu doğrular nitelikte olabilir.

Palmer vd.'nin (2001) etkili liderlik ve duygusal zeka ve etkili liderlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında dönüşümsel liderlik ve işlevsel liderlik ile duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşın, Batool'un (2013) duygusal zeka ve etkili liderlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında duygusal zekanın etkili liderlik üzerindeki etkisi anlamlı bulgulanmıştır. Bununla birlikte, Cook (2006) duygusal zekanın liderlik performansı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında duygusal zekanın liderlik performansı üzerindeki etkisinin pozitif ve güçlü düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak; Goleman'in (2001) de eserinde yer bulan duygusal zeka ve genel anlamıyla liderlik arasındaki ilişkinin varlığı bu çalışmada ve yapılan bazı diğer çalışmalarda da ortaya koyulmuştur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmacılar için ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılar için öneriler

Kayserili (2009) tarafından okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zekaları ile okul öncesi öğretmenliğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile servis içi öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple duygusal zekanın meslek içerisinde edinilen tecrübelerle gelişebilen bir olgu olduğu söylenebilir. Bu çalışma da, ileriki dönemlerde servis içi öğretmenlere uygulanıp mevcut sonuçlar arasında bir karşılaştırma yapılabilir.

Bu çalışmanın bulguları duygusal zeka ile liderlik arasında bir ilişki olduğunu öğretmen adayları açısından kanıtlamaktadır. Daha ileriki çalışmalarda hizmette bulunan öğretmenlerin duygusal zekaları ile liderlik puanları karşılaştırılabilir. Ayrıca hizmetteki yıl ve yaş bakımından duygusal zeka ve liderlik puanları incelenebilir.

Bu çalışmada duygusal zekanın liderlik yönelimini etkilediği bulunmuştur. Ancak etki büyüklüğü küçüktür. Bu durum, liderlik yöneliminin açıklayan başka değişkenlerin varlığına işaret etmektedir. İlerideki araştırmalarda; kişilik özellikleri, tecrübe, okul iklimi ve kültürü, iletişim becerileri, ekonomik durum, yaşam doyumu, var oluşa ilişkin inançlar ve başarıya olan inanç değişkenleri göz önünde bulundurularak başka çalışmalar desenlenebilir.

Mevcut literatür araştırmasında öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerine ilişkin kısıtlı sayıda çalışma olmasının yanında bölümler arası karşılaştırma yapan çok az araştırmaya rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin bağımsız değişken olarak kabul edildiği liderlik yönelimi araştırmaları gelecek araştırmalar için tek başına da bir konu olabilir niteliktedir.

Araştırmanın literatüründe analitik zekanın öğrenci başarısını açıklamakta duygusal zekadan bağımsız düşünülemediği bilgisine rastlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının analitik zekaları, duygusal zekaları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmalara yer verilebilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin öğrenim gördükleri programa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun öğretmen adaylarının programa kabul edilmeden önce almış oldukları eğitim ile ilişkili olduğu

düşünülmektedir. Ancak bu hipotezi doğrulayabilecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple gelecekte öğretmen adaylarının yükseköğretimden önceki eğitim yaşantıları ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiye dönük araştırmalar desenlenebilir.

Liderliğe ilişkin literatürde liderlik yöneliminin erken yaşlarda aile içindeki tutumla ilişkili olduğu bilgisine rastlanmıştır. Bu çalışmaya, aile içi tutum değişkeni de eklenerek çalışma tekrar uygulanabilir.

Bu araştırma, üç sene sonra aynı evren üzerinde uygulanarak (öğretmen adayları son sınıfa geldiklerinde) öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde almış oldukları lisans eğitiminin duygusal zeka ve liderlik yönelimlerine ne derece katkı sağladığı ortaya koyulabilir.

Araştırmada Fransızca öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının duygusal zeka ve liderlik özelliklerinin diğer bölümlere göre yüksek olması, yabancı dil eğitiminin duygusal zeka gerektirmesi ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Ancak yabancı dil eğitimi veren diğer bölümler (Almanca ve İngilizce) ortalama puan değerlendirmesinde her iki değişkene ilişkin toplam puanda da Fransızca öğretmenliğinin altında kalmışlardır. Bu durumun sebebi dil bilimciler için bir araştırma konusu olabilir.

Öğretmen adaylarına özel bir duygusal zeka modeli ve liderlik yönelimi modeli geliştirilebilir.

5.2.2. Uygulamaya dönük öneriler

Duygusal zekanın liderlik ve öğretim liderliği için önemi çalışmanın literatüründe ve dahası sonuçlarında görülmektedir. Ayrıca duygusal zekanın yetişkinler için geliştirilebilir nitelikte olması literatürde yer alan çalışmalarda açıklanmıştır. Duygusal zeka; meslek içinde, görev başında gelişebilen bir olgu olmasına karşın mesleğe başlayacak öğretmen adayları için de belli düzeyde hazır bulunuşlukla öğretmenlik mesleğine ilişkin başarı ve tatmini yükseltebilecek bir boyuttur. Bu sebeple duygusal zeka gelişimine yönelik uygulamaların öğretmen yetiştirme programına formal veya örtük programla dahil edilmesi gerekliliği çalışmanın uygulamaya dönük önerilerinden biri olabilir. Bu perspektifte Cherniss and Goleman (2001) tarafından ortaya koyulan duygusal zeka gelişim modülünün öğretmen yetiştirme programına uyarlanarak hayata geçirilmesinin öğretmen adaylarının duygusal zeka ve liderlik gelişimine önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Servis içi retmenlerin duygusal zeka gelişimine yönelik eğitiminin hizmet içi eğitim programlarına dahil edilmesi yoluyla retmenlik mesleğini icra eden retmenlerin lider retmen olmaları yolunda bir ışık yakılabilir.

Eğitim fakültesinde görev yapan üretim elemanlarının, retmen adaylarının duygusal zeka gelişimine katkı sağlayabilecek program uygulamaları geliştirebilecek düzeyde farkındalık ve donanıma erişmesi desteklenebilir.

Gerek bu araştırmada, gerekse bu araştırmanın ilgili sonucunu destekleyen diğer araştırmalarda, güzel sanatlar eğitiminin duygusal zeka üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durumda, eğitim fakültesinde öğrenim gören tüm retmen adaylarına formal veya örtük programlar aracılığı ile güzel sanatlar eğitimi sunulabilir. Ya da, retmen yetiştirme programında yer alan mevcut derslerde üretim elemanlarının bilinlendirilip, konu ile ilgili yetiştirilmesinin ardından güzel sanatlara ilişkin materyallerin mevcut program dahilinde kullanılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (12), 53-68.
- Akçadağ, T. (2017). Köyde bir öğretim lideri: Dilek Livaneli. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 263-292.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınkaynak, S. ve Çakır, S.G. (2015). Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 77-87.
- Anderson, J. C. and Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 411-423.
- Arifin, W. N. (2015). The graphical assessment of multivariate normality using SPSS. *Education in Medicine Journal*, 7 (2), 71-75.
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin incelenmesi. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 42-60.
- Avolio, B. J. and Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 315-338.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zeka*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 73-84.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. and Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.

- Barbuto, J. E. and Burbach, M. E. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology*, 146 (1), 51-64.
- Barling, J., Slater, F. and Kevin Kelloway, E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21 (3), 157-161.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done. In R. Bar-On, J.G. Maree and M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*, (p. 1-14.). London: Praeger.
- Barth, R. S. (2001). *Learning by heart*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Batool, B. F. (2013). Emotional intelligence and effective leadership. *Journal of Business Studies Quarterly*, 4 (3), 84-94.
- Beigi, M. and Shirmohammadi, M. (2010). Training employees of a public Iranian bank on emotional intelligence competencies. *Journal of European Industrial Training*, 34 (3), 211-225.
- Bender, M. T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuzeylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binet, A. and Simon, T. (1916). The development of intelligence in children: (the Binet-Simon scale) *Williams & Wilkins* 11.
- Bollen, K. A. and Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bolman, L. G. and Deal, T. E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Bolman, L. G. and Deal, T. E. (1991). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bolman, L. G. and Deal, T. E. (1993). *The path to school leadership: A portable mentor*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Bolman, L. G. and Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations artistry, choice and leadership*. (3rd. Press.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G. and Deal, T. E. (2014). *How great leaders think: The art of reframing*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Boyatzis, R. E., Boyatzis, R. and McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Massachusetts, Boston: Harvard Business Press.
- Boyatzis, R. E., Gaskin, J. and Wei, H. (2015). Emotional and social intelligence and behavior. In S. Goldstein, D. Princiotta and J. A. Naglieri (Eds). *Handbook of intelligence* (p. 243-262). New York, NY: Springer.
- Boyatzis, R. E. and Goleman, D. (1996). *Emotional competency inventory*. Boston: The Hay Group.
- Boyatzis, R. E., McKee, A. and Goleman, D. (2003). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Boyce, L. A., Zaccaro, S. J. and Wisecarver, M. Z. (2010). Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development. *The Leadership Quarterly*, 21 (1), 159-178.
- Brockner, J. (1992). Managing the effects of layoffs on survivors. *California Management Review*, 34 (2), 9-28.
- Buckner, K. G. and McDowelle, J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support. *NASSP Bulletin*, 84 (616), 35-41.
- Bush, T. (2004). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed.). London: Sage.
- Can, A. (2016). *Bilimsel araştırma sürecinde SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 349-363.
- Cherniss, C. and Goleman, D. (2001), Training for emotional intelligence: A model. In C. Cherniss and D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*, (p. 209-233). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chung, J. E. (2017). *Educational opportunity for all: Overcoming inequality throughout the life course. Educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing.

- Cook, C. R. (2006). *Effects of emotional intelligence on principals' leadership performance*. Unpublished Doctoral Dissertation. Bozeman MT: Montana State University, Collage of Education, Health & Human Development.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & development*, 51 (12), 31-39.
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zeka: yönetim ve organizasyonlarda duygusal zeka* (Çev: Z.B. Ayman ve B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 83-98.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004), Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zeka ilişkisi ve duygusal zeka, *D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), 23-48.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 49-66.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Danacı, E. (2015). *Spor yöneticilerinin liderlik ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: İstanbul ili örnekleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E. and McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25 (1), 63-82.
- Delice, M. ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal zeka ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: Polis teşkilatı örneği. *Atatürk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 27 (1), 209-239.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals*. Ankara: METU Publishing.

- Doğan, S. ve şahin, F. (2007). Duygusal zeka: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 231-252.
- Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 62-76.
- Ergin, D. Y. and Demirkol, N. (2018). Correlation between mathematics teacher candidates' mathematics affection and their emotional intelligence. *13th International Balkan Education and Science Congress*. Edirne, Turkey, Sep. 6-8, 2018, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, pp. 730-740. ISBN: 978-975-374 228-3.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2008). Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakóltesi Dergisi*, 9 (2), 187-209.
- Feldman, R. S. (1989). *Essentials of understanding psychology*. McGraw-Hill Companies.
- Fornell, C. and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Friedman, T. (2006). *Dünya düzdür/ Yirmibicinci yüzyılın kısa tarihi* (Çev: L. Cinemre). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Gardner, L. and Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (2), 68-78.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. and Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 343-372.
- Girgin, G. (2009). Öğretmen adaylarında duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (22), 131-140.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zeka* (Çev: H. Balkara). (2. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2001). *Duygusal zeka* (Çev: B.S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Goleman, D. (2003). What makes a leader: Organizational influence processes. *Harvard Business School Review*, 82, 229-241.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev: B.S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002). *Yeni liderler*, (Çev: F. Nayır ve O. Deniztekin), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (1997). *Etkili liderlik eğitimi* (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem.
- Grant, A. M. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, 39 (5), 257-266.
- Groves, K. S., McEnrue, M. P. and Shen, W. (2008), Developing and measuring the emotional intelligence of leaders. *Journal of Management Development*, 27 (2), 225-250.
- Gündoğar, F. (2014). Değişen eğitim anlayışı ışığında değişen öğretmen yetiştirme programları üzerine düşünceler. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2 (1), 118-127.
- Gürdal, A. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fene karşı tutumları ve fen öğretiminde entegrasyonun önemi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (9), 237-253.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis (pearson new international edition)*. (7th Ed.). Essex: Pearson Educated Limited.
- Hand, H. H. and Slocum, J. W. (1972). A longitudinal study of the effects of a human relations training program on managerial effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 56 (5), 412-417.
- Hasselbein, F., Goldsmith, M. and Beckhard, R. (1996). *The leader of the future*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Higgs, M. and Aitken, P. (2003). An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (8), 814-823.
- Hirst, G., Mann, L., Bain, P., Pirola-Merlo, A. and Richver, A. (2004). Learning to lead: The development and testing of a model of leadership learning. *The Leadership Quarterly*, 15 (3), 311-327.

- Hu, L. and Bentler, P. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Huy, Q. N. (1999). Emotional capability, emotional intelligence, and radical change. *Academy of Management Review*, 24 (2), 325-345.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 337-359.
- Jorgensen, M. A. and Hoffmann, J. (2003). *History of the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB)*. Assessment Report. Pearson Education: San Antonio.
- Jöreskog, K. G. (1970). A general method for estimating a linear structural equation system. *ETS Research Bulletin Series*, 2, i-41.
- Kahraman, Z. (2018). 'Toplum liderleri geliyor' liderlik eğitiminin öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Karacabey, M. F. (2019). Okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik etmeleri ile liderlik oryantasyonları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33 (2), 140-150.
- Karahan, T. F. and Yalçın, B. M. (2009). The effects of an emotional intelligence skills training program on the emotional intelligence levels of Turkish university students. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 36, 193-208.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katzenbach, J. R. and Smith, D. K. (2008). *The discipline of teams*. Harvard Business Press.
- Kayıhan, Ş. N. ve Arslan, S. (2016). Emotional Intelligence Scale: A study of scale adaptation. *FSM Scholarly Studies Journal of Humanities and Social Sciences*, 7, 137-145.
- Kayserili, T. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile okul öncesi öğretmenliğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kılıç, E. D. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 123-163.
- Kocabaş, F. (2005). Değişime uyum sürecinde iç ve dış örgütsel iletişim çabalarının entegrasyonu gerekliliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13), 247 - 252.
- Koçmar, S. (2012). *Liderlik davranışı ve duygusal zeka: Bir alan çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 749-789.
- Kuşaklı, B. Y. ve Bahçecik, N. (2012). Yönetici hemşirelerin duygusal zeka yetenekleri ve liderlik davranışları. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20 (2), 112-119.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. and Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 37-67.
- Lee, H. and Kwak, Y. (2012). Development and initial validation of a trait emotional intelligence scale for Korean adults. *Asia Pacific Education Review*, 13 (2), 209-217.
- Marshall-Mies, J. C., Fleishman, E. A., Martin, J. A., Zaccaro, S. J., Baughman, W. A. and McGee, M. L. (2000). Development and evaluation of cognitive and metacognitive measures for predicting leadership potential. *The Leadership Quarterly*, 11 (1), 135-153.
- Marzano, R. J., Waters, T. and McNulty, B. A. (2005). Some theories and theorists on leadership. In R. J. Marzano, T. Waters, and B. A. McNulty (Eds.), *School leadership that works: From research to results* (p. 13-27). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matthews, G., Emo, A. K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa Jr, P. T. and Schulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), 96-107.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*, 17, 433-447.

- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3-34). New York NY: Basicbooks.
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On and J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, (p. 92-117). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2000b). Models of emotional intelligence. In R. Stenberg, M. A. Brackett and J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey Model* (p. 81-122). Port Chester, NY: Dude Publishing.
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2000c), Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.) in *Handbook of intelligence* (p. 396-420). New York, NY: Cambridge University Press.
- Miron, D. and McClelland D. C. (1979). The impact of achievement motivation training on small business. *California Management Review* 21(4), 13–28.
- Mumford, M. D., Marks, M. A., Connelly, M. S., Zaccaro, S. J. and Reiter-Palmon, R. (2000a). Development of leadership skills: Experience and timing. *The Leadership Quarterly*, 11 (1), 87-114.
- Mumford. M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O. and Fleishman, E. A. (2000b). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11(1), 11–35.
- Murphy, J. and Hallinger, P. (1986). The superintendent as instructional leader: Findings from effective school districts. *Journal of Educational Administration*, 24 (2), 213-236.
- Mutlu, T. O., Akoğlu, H. E., Şentürk, H. E., Ağılönü, A. ve Özbey, Ö. (2018). Antrenör adaylarının iletişim ve liderlik becerilerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17 (1), 167-177.
- Nakip, M. (2013). *Pazarlamada araştırma teknikleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: NCEE. (ED 226006).

- National Institute of Education (NIE). (2009). A teacher education model for the 21st century: A report by the national institute of education, Singapore.
- Northouse, P. G. (2014). *Introduction to leadership: Concepts and practice: Concepts and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.
- Olson, M. N. (1999). Grounding our vision and ambition in 21st century reality: Tools and tangible outcomes which exemplify oxy teacher leader development and achievement. Assesment standarts 1st. Oxy teacher leader career portfolio.78th. *The Annual Meeting of the California Educational Research Association*, Monterey, California. November 18-1.
- Özdemir, Y., Buyruk, H. ve Güngör, S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 548-571.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 13-23.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. and Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22 (1), 510.
- Parlar, F. M. ve Çelebi, M. (2017). Gençlik liderlerinin liderlik davranışları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5 (61), 418-432
- Peña-López, I. (2017). Effective teacher policies. Insights from PISA. Patterns of leader characteristics: Implications for performance and development. *Leadership Quarterly*, 11 (1), 115–133.
- Salovey, P. and Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. and Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health*, (p. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. and Dorheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Senger, K. ve Kaya, H.İ. (2017). Öğretmenlerin liderlik yönelim algılarının yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9 (36), 168-175.
- Sevindik, F., Uncu, F. ve Dağ, D. G. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26 (1), 21-26.
- Seydaoğulları, A., Yıldız, E., Yeniçeri, E. N., Baldemir, E., Çetin, E. S. ve Güleç, S. (2015). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde duygusal zeka ve empati ilişkisi. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 19 (2), 58-66.
- Sezer, G. O. ve Kahraman, P. B. (2018). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1551-1560.
- Shafritz, J. M. Ott, J. S. and Jang, Y. S. (2015). *Classics of organization theory*. (8th Ed.). Cengage Learning.
- Slaski, M. and Cartwright, S. (2003), Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance, *Stress and Health*, 19, 233-239.
- Smylie, M. A. and Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Education Administration Quarterly*, 26 (3), 235-259.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9 (3), 185-211.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon S. T., ... Harney, P. (1991). Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585.
- Sparks, D. (2005). The gift that one generation of educators gives the next. In H. Portner (Ed.), *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond* (p. 241-244). California: Corwin Press.
- Strang, S. E. and Kuhnert, K. W. (2009). Personality and leadership developmental levels as predictors of leader performance. *The Leadership Quarterly*, 20 (3), 421-433.
- Tabachnick, B. and Fidell, L. (2012). *Using multivariate statistics (6th Ed)*. Essex: Pearson Educated Limited.

- Taşkıran, E. ve Köse, A. (2016). Duygusal zekânın liderlik tarzları üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Kafkas University Faculty of Economics and Administrative Sciences. Journal*, 7 (14), 577-596.
- Tıkır, N. (2005), *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tonioni, R. (2015). *The relationship between emotional intelligence and leadership style among community college leaders*. Unpublished Doctoral Dissertation. Aurora III: Aurora University, The School of Education.
- Tuncay, H. (2001). Yabancı dil öğreniminde duygusal zekâ (EQ). *Dil Dergisi*, 106, 1-3.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14 (14), 153-166.
- Yalız, D. (2013). Anadolu Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 94-111.
- York-Barr, J. and Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.
- Zacharatos, A., Barling, J. and Kelloway, E.K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *The Leadership Quarterly*, 11 (2), 211-226.
- http-1:** <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (Erişim tarihi: 20.05.2019)
- http-2:** https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf (Erişim tarihi: 17.08.2019)
- http-3:** <http://toprakkale.meb.gov.tr/www/mebde-gorevli-ogretmen-sayisi-belli-oldu/icerik/506> (Erişim tarihi: 25.10.2019)

EKLER

EK-1. Tezde Kullanılan Ölçekler

EK-2. Etik Kurul Belgesi

EK-3. Rektörlük İzni

EK-1. Tezde Kullanılan Ölçekler

Bu anket sizin duygusal zekanızı ve liderlik eğiliminizi tanımlamanız için tasarlanmıştır. Anket sonuçları kurumunuzdaki diğer bireylere hiçbir şekilde bildirilmeyecektir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Yanıtsız soru bırakmayınız. Herhangi bir sorunuz olduğunda iletişim kurmakta sakınca görmeyiniz.

Teşekkür ederim.

Damla MUŞTU Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli YL öğrencisi

Tel: +90 222 335 0580 (2739) E-mail: damlam@anadolu.edu.tr

I. Kişisel Bilgiler:

Öğrenim Gördüğünüz Bölüm:

DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ						
Her sorunun karşısında bulunan; (1), Hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) Kararsızım (4)Katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir.Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.						
1	Başkalarını çok iyi tanımasam bile onların duygularını ve ruh hallerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Başka insanların duygularını ve ruh hallerini onların ses tonlarından ve yüz ifadelerinden anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Kendi duygularımı ve başkasının duygularını sınıflandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Resimlerde ve müzikte ifade edilen duyguları ve hisleri anlayabilirim.	1	2	3	4	5
5	Karmaşık ve hassas duygu veya hislerin var olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Bir insanın diğer bir insandan aynı anda hem nefret edip hem de onu sevebileceğini anlarım.	1	2	3	4	5
7	Eğer sevmediğim bir şeyi yapmak zorunda kalırsam, fikrimi değiştirmeye çalışır ve o şeyden zevk alırım.	1	2	3	4	5
8	Bir görevi tamamladıktan kendimi boş hissettiğimde neşelenmeye çalışır ve bir sonraki olay için hazır olurum.	1	2	3	4	5
9	Yaptığım işten hoşlanmadığımda, duygularıyla baş edebilmek için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

10	Eğer meslektaşım hakkında iyi haberler duyarsam memnun olur ve birlikte kutlama yapmak isterim	1	2	3	4	5
11	Kötü şeyleri çabuk unutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12	Bir şeyden korktuğumda korkuma engel olamam, ancak kaçmak yerine korkumla yüzleşirim.	1	2	3	4	5
13	Duygularımı iyi bir şekilde kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
14	Depresif hissettiğimde ruh halimi değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
15	Üzüldüğümde kendimi neşelendirmek için kendi yöntemlerim vardır.	1	2	3	4	5
16	Öfkeyi nasıl sakinleştireceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
17	Duygularımı duruma göre değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
18	Olaylar kötü gittiğinde bile umudumu kaybetmem.	1	2	3	4	5
19	Bir şeyleri sırayla yapmak için duygularımı düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
20	Başkalarını etkin bir biçimde teselli edebilir ve rahatlatabilirim.	1	2	3	4	5

LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; (1), Hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) Kararsızım (4)Katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.

1	Net ve mantıklı bir biçimde düşünürüm	1	2	3	4	5
2	Diğer insanları büyük ölçüde destekler ve onların sorunlarına karşı ilgi gösteririm	1	2	3	4	5
3	İşlerin yerine getirilmesi amacıyla insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma gibi bir yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5
4	Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham veririm.	1	2	3	4	5
5	Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgularım.	1	2	3	4	5
6	Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler yoluyla güven yaratırım.	1	2	3	4	5
7	Karşıt görüşlere sahip kişileri ikna etmede başarılı ve yetenekliyimdir.	1	2	3	4	5
8	Karizmatik bir insanımdır.	1	2	3	4	5

9	Problemlerin mantıklı çözümlene ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanırım.	1	2	3	4	5
10	Diğer insanların ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlılık gösteririm.	1	2	3	4	5
11	İkna kabiliyetim iyi ve etkileyiciyim.	1	2	3	4	5
12	Diğer insanlar için ilham kaynağıyım.	1	2	3	4	5
13	Net ve akılcı politikalar ve süreçler geliştirir ve uygularım.	1	2	3	4	5
14	Kararlarda insanların aktif rol almasını ve katılımlarını desteklerim.	1	2	3	4	5
15	Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözüme konusunda yılmadan çalışırım.	1	2	3	4	5
16	Hayal gücüm kuvvetli ve yaratıcıyım.	1	2	3	4	5
17	Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşırım.	1	2	3	4	5
18	Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açışım ve yardım ederim.	1	2	3	4	5
19	Etki ve güç sahibi başka insanların desteğini kazanmada etkiliyim.	1	2	3	4	5
20	Güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılarım.	1	2	3	4	5
21	Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyarım ve kişileri sonuçlardan sorumlu tutarım.	1	2	3	4	5
22	İyi bir dinleyiciyim, diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açığım.	1	2	3	4	5
23	Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekliyimdir.	1	2	3	4	5
24	Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratırım.	1	2	3	4	5
25	Detaya önem veririm.	1	2	3	4	5
26	İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim.	1	2	3	4	5
27	Yeterli desteği sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştiririm.	1	2	3	4	5
28	Sadakat ve şevk aşılarım.	1	2	3	4	5
29	Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanırım.	1	2	3	4	5
30	Katılımı destekleyen bir yöneticiyim.	1	2	3	4	5
31	Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşıırım.	1	2	3	4	5
32	Çevremdeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğimde yansıtan model/örnek bir yöneticiyim.	1	2	3	4	5



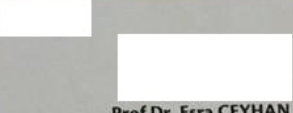
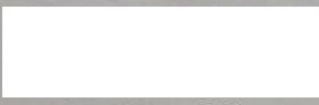
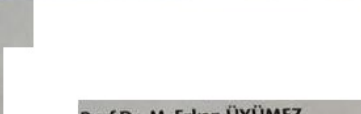

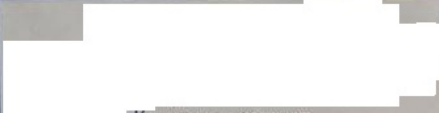
EK-2. Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.02.2019 Protokol No: 14151

Tarih: 27.02.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması		
KONU:	Eğitim Bilimleri		
BAŞLIK:	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Yönelimlerine Duygusal Zekalarının Etkisi		
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA		
TEZ YAZARI:	Damla MUŞTU		
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-		
KARAR:	Olumlu		
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)			
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)		 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)		 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. Hândan DEVECİ (Eğitim Fak.)		 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	

EK-3. Rektörlük İzni

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 13/04/2019-E.31732



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-605.01
Konu : Damla MUŞTU'nun Yüksek Lisans
Tezi Uygulama İzin Talebi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12/04/2019 tarihli ve 31436 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Damla MUŞTU'nun, Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA'nın danışmanlığında hazırladığı "Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Yönelimlerine Duygusal Zekaların Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde gerçekleştirmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Güler GÜNŞOY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Fakülte
Telefon No: +90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 335 36 16
E-Posta: gansak@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolu.edu.tr

Bilgi İçin: Bediha ARSAN
Unvan: Büro Personeli
Telefon No: 1352

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır