

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖZEL VE ÖRGÜN EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİLİKLERİ İLE ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neda ŞAYAN

ÇANAKKALE
Ağustos, 2018

T.C
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**Özel Ve Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ
Yeterlilikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki**

Neda ŞAYAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Hasan ARSLAN

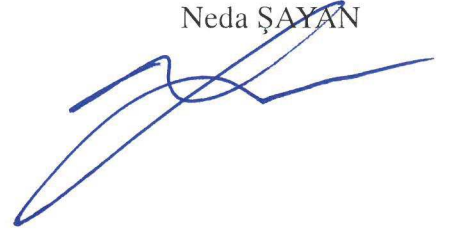
Çanakkale
Ağustos, 2018

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Özel ve Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenleri Duygusal Zekâ Yeterlilikleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

15.08.2018

Neda ŞAYAN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Neda ŞAYAN tarafından hazırlanan araştırma, 15.08.2018 tarihinde yapılan tez savunma sonucunda başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10212526

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Hasan ARSLAN	
Üye	Prof. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi	Bertan AKYOL	

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Bu tez çalışmasında, Çanakkale İl Milli Eğitime bağlı özel ve örgün eğitimde görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının duygusal zeka ve akış kuramı arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından ortaya koymaktır.

Günümüzde eğitim kurum ve kuruluşlarında görev alan öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimlerinde bilgi ve tecrübe sahibi olmaları başarı için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarında etkisi iyi bir eğitim ve disiplin ile daha üst seviyelere taşınabilmektedir. Öğretmenlerin; öğrenciler ile etkili iletişim kurabilmesi, oluşabilecek sorunları en kısa zamanda çözebilmesi için duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik düzeyleri önemli bir rol oynamaktadır.

Bu tez çalışmasını yazma sürecinin her bir basamağı mesleki ve akademik yaşamıma katkı sağlarken, kendimi keşfetmemi ve vizyon geliştirmemi sağlamıştır.

Çalışmalarım boyunca eşsiz donanım ve birikimi ile ilgisini ve çok kıymetli yardımlarını benden esirgemeyen, her konuda desteğini yanımda hissettiğim, çok değerli danışman hocam örnek bilim insanı Prof. Dr. Hasan ARSLAN' a, teşekkürü borç bilirim. Araştırma verilerini elde etmek için Duygusal Zekâ Ölçeğinden faydalandığım Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim görevlisi Prof. Dr. M. Engin DENİZ'e, Adnan Menderes Üniversitesi öğretim görevlisi Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet ULUTAŞ'a, sevgili meslektaşım Dr. Aydan CİLASUN' a teşekkür ederim.

Bilgi açısından beni zenginleştiren ve eğitim hayatımda ufkumu genişleten, ders aldığım birbirinden değerli yüksek lisans hocalarıma,

Desteğini benden esirgemeyen sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydın BAŞAR ve çok sevdiğim, hanım efendiliği ve mütevazılığına hayran olduğum Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN' a,

Uygulama esnasında ankete katılım göstererek çalışmama katkılarını esirgemeyen
Çanakkale ilindeki sevgili meslektaşlarıma,

Şu an hayatta olmayan ve üzerimde sonsuz emekleri olan dedem Muzaffer KOÇ ile
anneannem Naziha KOÇ' a, hayatta güçlü ve prensipli olmayı öğrendiğim canım annem
Nurşen ŞAYAN' a, varlığı ile güç bulduğum değerli babam Sami ŞAYAN' a, 7 yaşından
yüksek lisans eğitim hayatı boyunca aynı sıraları paylaştığım çalışma azmi, merakı, araştırmacı
ruhu ve bilim aşkı ile her zaman yanımda olan biricik ikiz kardeşim Seda ŞAYAN KÖSEM' e
Beni yetiştiren tüm öğretmenlerime ve eğitim hayatımda iz bırakan değerli öğretmenim Nevin
ÖZCAN AYNUR' a teşekkürü bir borç bilirim.

Neda ŞAYAN

Çanakkale 2018

Özet

Özel ve Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının duygusal zeka ve akış kuramı arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini 2017 - 2018 eğitim öğretim yılında Çanakkale (Merkez/ilçeler)'deki resmi ilkokul, ortaokul kademeleri ve özel eğitim kurumlarının ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde farklı branşlarda görev yapan 310 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları daha önceden yapılmış olan “Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Öğrenen Örgüt Ölçeği” ve “Akış Kuramı- İş Yerinde Akış Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca “Kişisel Bilgi Formu” ile demografik veriler toplanmıştır. Duygusal zekâ ölçeği; iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik boyutlarından oluşmaktadır. Öğrenen örgüt ölçeği; zihni modeller, kişisel hâkimiyet, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme boyutlarından oluşmaktadır. Akış kuramı ölçeği ise; ilgi çekme, işten zevk alma ve içsel iş motivasyonu boyutlarından oluşmaktadır.

Veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz verileri normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov Testi, örneklemin dağılımlarını belirlemek için; frekans ve yüzde hesaplamaları, duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik düzeyini belirlemek amacıyla; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik düzeyinin cinsiyete ve görev yaptığı okul türüne göre değişimini incelemek için bağımsız gruplar t-testi, duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik düzeyinin bağımsız değişkenlere yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi(ANOVA), hangi gruplar arasında farklılaştığını araştırmak için ise post-hoc Scheffe testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon

katsayısı hesaplanmıştır. Son olarak örgütsel adanmışlığın yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt hakkındaki görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre ‘sistem düşüncesi’ alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş, cinsiyet, okul türü değişkenlerinde ise öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Duygusal zeka ile ilgili öğretmen görüşlerinde ‘duygusallık’ alt boyutu cinsiyet değişkeninde ve ‘öz kontrol’ alt boyutu okul türü değişkeninde anlamlı farklılık bulunmuştur. Akış kuramı ile ilgili öğretmen görüşlerinde ‘işten zevk alma’ ve ‘içsel iş motivasyonu’ alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenen örgüt alt boyutlarında yüksek düzeyde ilişki görülürken, duygusal zeka alt boyutları arasında düşük ile orta, akış kuramı alt boyutlarında ise orta düzeyde ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal zeka ve öğrenen örgüt ile akış kuramı görüşleri arasında düşük ilişki görülürken, öğrenen örgüt ve akış kuramı arasında orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Öğretimsel Liderlik, Akış Kuramı

Abstract

The Relationship Between The Emotional Intelligence Competence And Leadership Behaviors Of Teachers Working At Private And Public Educational Institutions

The purpose of this research is to examine the relationship between the instructional leadership behaviours of teachers and emotional intelligence and flow theory in terms of different variables. The study is composed of 310 teachers who work in different branches of primary, secondary schools and special education institutions' primary, secondary and high schools in Çanakkale (center / districts) in 2017 - 2018 academic year.

For validity and reliability of the study, “emotional intelligence scale”, “learning organization scale”, and “theory of flow scale”.

Demographic data has been collected using self-description forms. Emotional intelligence scale/inventory is comprised of well-being, self-control, emotionality, sociability components. Learning organization inventory is comprised of mental model, personal authority, idea of system, learning in teams components. Theory of flow inventory is comprised of the components of appeal, delight in work, and internal motivation for the job.

The data has been analyzed using SPSS 25.0 program. To determine whether the data is conformed to normal distribution one sample Kolmogorov Smirnov Test, to determine sample distribution frequency and percentage count, to determine emotional intelligence and educational leadership level, percentage, frequency, arithmetical mean, standard deviation value, to examine the variation between emotional intelligence and educational leadership level in genders, independent samples t-test, to examine whether emotional intelligence and educational leadership level vary in accordance with independent variables like, age, gender, professional seniority, and school type one-way analysis of variance(ANOVA), and to examine between which groups they vary post-hoc Scheffe tests have been applied. To determine the

relation between Emotional intelligence and organizational devotion level of teachers Pearson coefficient of correlation has been calculated. And finally, regarding to prediction of organizational devotion, simple linear regression analysis has been applied.)

There was a significant difference in the 'system thinking' sub-dimension in the opinions of the teachers about the learning organization according to the occupational seniority variable. There was no significant difference between teachers' opinions in age, gender, school type variables. It was found significant difference in the teachers' opinions about emotional intelligence, the 'emotional' sub-dimension in the gender variable and the 'self-control' sub-dimension in the school type variable. There was a significant difference in the sub-dimensions of 'enthusiasm enjoyment' and 'inner work motivation' in the views of teachers regarding flow theory. While there was a high level of association in the learning organization sub-dimensions, there was a low-to-medium relationship between emotional intelligence sub-dimensions and a moderate relationship with flow theory sub-dimensions. It was concluded that teachers had a low level of relationship between emotional intelligence and learning organization and flow theory, but that there was a moderate relationship between learning organization and flow theory.

Key words: emotional intelligence, educational leadership, theory of flow

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xv
Kısaltma ve Semboller.....	xvi
Bölüm I : Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar.....	3
Tanımlar.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Araştırmanın Sayıltıları.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Kavramsal Çerçeve	6
Duygusal Zekâ Tanımları.....	6
Duygu tanımı.....	6
Zekâ tanımı.....	10
Sosyal zekâ:.....	13
Soyut ve sözlü zekâ:.....	13
Pratik (Mekanik) zekâ:.....	13
Toplumsal (Sosyal) zekâ:	14
Çoklu zekâ:.....	14

Duygusal Zekâ Kavramının Tanımı, Tarihçesi ve Önemi.....	15
Duygusal Zekâ Üzerine Ortaya Atılan Modeller.....	18
Mayer- Salovey Duygusal Zekâ Modeli.....	18
Duyguları algılamak (Birinci Boyut):.....	19
Duygu ile düşünceleri bağdaştırmak (İkinci Boyut):.....	19
Duyguları anlamak ve analiz etmek (Üçüncü Boyut):.....	20
Duyguları yönetmek (Dördüncü Boyut):.....	20
Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli.....	22
Kişisel boyut:.....	23
Kişilerarası boyut:.....	23
Çevreye uyum boyutu:.....	23
Stres yönetimi boyutu:.....	24
Genel ruh hali boyutu:.....	24
Robert K. Cooper- Ayman Sahaf Duygusal Zekâ Modeli.....	24
Duyguları öğrenmek:.....	24
Duygusal zindelik:.....	25
Duygusal derinlik:.....	25
Duygusal simya:.....	25
Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli.....	26
Öz bilinç - kendini tanıma:.....	26
Duyguları kontrol etmek - kendini yönetmek - öz denetim:.....	27
Empati (başkalarının duygularını anlamak):.....	27
Kişinin kendini motive güdülemesi (kendini harekete geçirmek):.....	27
Sosyal beceriler (ilişkileri yürütebilmek):.....	27
Duygusal Zeka Modellerinin Genel Bir Değerlendirmesi.....	31

Eğitimde Duygusal Zekâ ve Önemi.....	31
Öğretimsel Liderlik Tanımları.....	32
Liderlik tanımı.....	32
Liderlik türleri.....	35
Otokratik liderlik:.....	36
Tam serbesti tanıyan (Laissez-Faire) liderlik:.....	37
Katılımcı veya demokratik liderlik:.....	37
Karizmatik liderlik:.....	37
Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik:.....	38
Vizyoner liderlik:.....	38
Süper liderlik:.....	38
Öğretimsel Liderlik Tanımı.....	39
Eğitimde Duygusal Zekâ ve Öğretimsel Liderliğin Önemi.....	42
Akış Kuramı.....	45
Alanyazın.....	48
Bölüm II : Yöntem.....	60
Araştırmanın Modeli	60
Evren ve Örneklem.....	61
Veri Toplama Araçları.....	65
Kişisel bilgi formu.....	65
Duygusal zeka özelliği ölçek formu (DZÖÖ-KF-Kısa Form).....	65
Öğrenen örgüt ölçeği.....	66
Akış kuramı (Psikolojik Akış Kuramı- İş Yerinde Akış Ölçeği).....	67
Veri Analizi.....	68
Bölüm III : Bulgular.....	70

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	70
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Duygusal Zeka Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	75
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Akış Kuramı Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	80
Öğretmenlerin Duygusal Zekâ, Öğrenen Öğrenen Örgüt ve Akış Kuramı Arasındaki Korelasyon İlişkileri.....	85
Bölüm IV : Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	89
Tartışma.....	89
Sonuçlar.....	95
Öneriler.....	101
Kaynakça.....	107
Ekler.....	111
Ek- 1 :Öğretmen Anketi.....	112
Ek-2:Anket Uygulaması İzin Belgesi.....	114
Özgeçmiş.....	116

Tablolar Listesi

Tablo No	Başlık	Sayfa
1	Temel Duyguların Şeması.	8
2	John Mayer ve Peter Salovey'e Göre Duygusal Zekâ Modelinin Zekâ ve Kişilik İle İlişkisi.....	21
3	Bar- On' a Göre Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler	23
4	Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modelinin Boyutları.....	29
5	Karşılaştırmalı Duygusal Zekâ Modelleri ve Türleri.	30
6	Liderlik Davranış Tarzları	36
7	Duygusal Zekânın Bileşenleri, Bu Bileşenlerin Tanımları ve Ayırıcı Özellikleri.....	38
8	Çanakkale ilçelerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre gruplandırılması.	62
9	Veri Toplanan resmi okullar.....	63
10	Veri Toplanan Özel Eğitim Okulları.....	64
11	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri (n=310).....	64
12	Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği Kısa Formunda Geçen Alt Boyutlar ve Anket Soru Numaraları.....	66
13	Öğrenen Örgüt Ölçeği Kısa Formunda Geçen Alt Boyutlar ve Anket Soru Numaraları	67
14	Akış Kuramı Kısa Formunda Geçen Alt Boyutlar ve Anket Soru Numaralar.....	68
15	Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Duygusal Zeka, Akış Kuramı Düzeylerinin Tanımlanmasında Kullanılan Aritmetik Ortalama Puan Aralıkları	68
16	Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Alt boyutlarının Ortalamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması.....	70
17	Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	71

18	Öğrenen Örgüt Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkinine Göre Karşılaştırılması.....	72
19	Öğrenen Örgüt Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkinine Göre Karşılaştırılması	73
20	Öğrenen Örgüt Alt boyutları Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	74
21	Duyusal Zekâ Alt Boyutları Öğretmen Görüşleri Ortalamalarına Göre Karşılaştırılması.....	75
22	Duyusal Zekâ Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	76
23	Duyusal Zekâ Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkinine Göre Karşılaştırılması.....	77
24	Duyusal Zekâ Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkinine Göre Karşılaştırılması	78
25	Duyusal Zekâ Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkinine Göre Karşılaştırılması	79
26	Akış Kuramı Alt Boyutları Öğretmen Görüşleri Ortalamalarına Göre Karşılaştırılması.....	80
27	Akış Kuramı Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkinine Göre Karşılaştırılması.....	81
28	Akış Kuramı Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkinine Göre Karşılaştırılması	82
29	Akış Kuramı Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkinine Göre Karşılaştırılması	83

30	Akış Kuramı Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkinine Göre Karşılaştırılması	84
31	Duygusal Zekâ, Öğretimsel Liderlik ve Akış Kuramı Arasındaki Korelasyon İlişkisi.....	85
32	Duygusal Zeka Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisi.....	86
33	Öğrenen Örgüt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisi.....	87
34	Akış Kuramı Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisi.....	88



Şekiller Listesi

Tablo No	Başlık	Sayfa
1	Duygusal Zekâ Modeli.....	19
2	Robert K. Cooper- Ayman Sawaf Duygusal Zekâ Modelinin Boyutları	25
3	Akış Kuramına Göre İnsan Doğası.....	46



Kısaltmalar

Vb.	: ve benzeri
S.	: sayfa
Bkz.	: bakınız
Akt.	: Aktaran
IQ	: Bilişsel Zekâ
EQ	: Duygusal Zekâ
WAIS	: Genç Zekâ Ölçütü
DZÖÖ-KF	: Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği - Kısa Formu
F	: Frekans
X	: Ortalama
Ss	: Standart Sapma

Bölüm I: Giriş

Günümüzde eğitim kurum ve kuruluşlarında görev alan öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimlerinde bilgi ve tecrübe sahibi olmaları başarı için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarında etkisi iyi bir eğitim ve disiplin ile daha üst seviyelere taşınabilmektedir. Öğretmenlerin; eğitim ortamında öğrenciler ile etkili iletişim kurabilmesi, oluşabilecek sorunları en kısa zamanda çözebilmesi için duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik düzeyleri önemli bir rol oynamaktadır.

Bir ülkenin gelişerek, ilerlemesinde insan kaynaklarının verimli kullanılmasının önemi bilinen bir gerçektir. Bu sebeple toplumların gelişiminde, sadece üstün yetenekli çocuklarının bilinçli bir şekilde eğiterek topluma ve toplumsal gelişmeye katkı sağlamalarına destek olmada, eğitim sisteminin de en önemli sorumluluklardan biri haline gelmiştir. (Şenol,2011:1).

Yıllar boyunca yetenekleri, liderlik ve yaratıcılık gibi farklı özellikleri ile toplumlara önderlik etmiş birçok armağanlı birey, tarihe iz bırakmıştır. Bu izleri takip eden insanoğlu, “ armağanlı, üstün yetenekli, üstün zekâlı üstün ve özel yetenekli... vb. ” olarak nitelendirdiği bu bireylerin yeteneklerinden yararlanabilmek için eğitimlerine ayrı bir önem verilmiştir(Sezgin soy, 2007: 14).

Bu tez çalışmasının genel çerçevesi içerisinde, günümüz eğitim kurumlarında önemli görülen duygusal zekâ kavramı, liderlik ve öğretimsel liderlik, duygusal zekâ ile performans ilişkisinin ve akış deneyimi kavramlarının incelenmesi çalışmanın teorik içeriğini oluşturmaktadır.

Bu bölümde, problemin genel durumu, araştırmanın amacı ve alt problemleri, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırları yer almaktadır.

Problemin Genel Durumu

Duygusal zekâ, bireyin kendisine ve başkalarına ait duyguları tanımlayıp değerlendirmesi sonucunda elde ettiği bilgiler yardımıyla, hayatın her alanında başarılı ve mutlu olması için gereken yetenek ve becerileri kapsayan, öğrenilebilir, geliştirilebilir bir yetenekler bileşimi olarak tanımlanabilir (Salovey ve Mayer, 1989-90).

Duygusal zekâ ilk defa Salovey ve John D.Mayer(1993) tarafından tanımlanmıştır. Buna göre duygusal zekâ; *“İnsanın kendinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi kendi düşünce ve eylemlerinde kullanabilme, yararlanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekânın alt formudur”*(Mayer ve Salovey, 1993: 433; Salovey ve Mayer, 1990: 189).

Duygusal zekânın alt boyutları ile ilgili becerilerin, bireyin kendine güvenmesini, arzu, istek, kızgınlık, öfke gibi duygularını kontrol etmesini, kendini başkalarının yerine koyarak onları anlamaya çalışmasını, başarısızlıklar, hayal kırıklıkları karşısında sıkıntıya, üzüntüye kapılmadan kendini motive etmesini ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurmasını sağladığı söylenebilir.

Eğitim sistemi toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla yapılandırılan ve yoğun insan ilişkileri üzerine kurulu bir süreç olarak işlemektedir. Eğitim sisteminde yer alan insanların birer psikolojik varlık olarak, duygusal yönünün çevreye yansımaması ya da ondan etkilenmemesi olası görülmemektedir. Bu bağlamda duygusal zekânın önemi bir kat daha artmaktadır. Çünkü eğitim, içerisinde öğrenciden veliye, öğretmenden yöneticiye pek çok insan ilişkisinin yaşandığı bir sistemdir. Böyle bir sistemde insan ilişkilerinin niteliğinin ne kadar önemli olduğu apaçık ortadadır.

Öğretmenlerin iyi birer eğitimci olabilmeleri için duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik açısından gerekli donanımlara sahip olması gerekmektedir. Bu aynı zamanda öğretmenlerin duygularını idare etme ve öğrencilerin duygularını anlama yetisini kazanmasına neden olacaktır. Bu gerekçeler ışığında; duygusal zekâ ile öğretimsel liderlik arasındaki ilişki oldukça önemlidir. *Bu sebeple araştırmanın problemi “Özel ve Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Duygusal Zekâ ile Akış Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır “ şeklinde belirlenmiştir.*

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının duygusal zeka ve akış kuramı arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenen örgüt ölçeğinde bulunan *zihni modeller, kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme* alt boyutlarının;

a) cinsiyete göre, b) okul türüne göre, c) yaşa göre ve d) kıdemlerine göre farklı mıdır?

2.Öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinde bulunan *iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik* alt boyutlarının;

a) cinsiyete göre, b) okul türüne göre, c) yaşa göre ve d) kıdemlerine göre farklı mıdır?

3.Öğretmenlerin akış kuramı iş yerinde iyi oluş ölçeğinde bulunan *ilgi çekme, işten zevk alma, içsel iş motivasyonu* alt boyutlarının;

a) cinsiyete göre, b) okul türüne göre, c) yaşa göre ve d) kıdemlerine göre farklı mıdır?

4.Öğretmenlerin öğretimsel liderlik ile duygusal zeka düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

5. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik ile akış kuramı arasında nasıl bir ilişki vardır?

6.Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını duygusal zeka yeterlilikleri ne derece açıklamaktadır?

Tanımlar

Duygusal Zekâ: İnsanın kendinin ve başkalarının hislerini ve duygularını görme, bunlar arasında farklılıkları ayırma ve bu bilgiyi kendi düşünce ve davranışlarında kullanabilme, yararlanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekânın alt formudur. (Mayer ve Salovey, 1993: 433; Salovey ve Mayer, 1990: 189).

Öğretimsel Liderlik: Genel olarak öğretimsel liderlik, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman,2002, s.58). Öğretimsel liderlik, yönetimsel açıdan incelendiğinde öğretmenlere yardım görevi olarak tanımlanabilir (Blase&Blase, 2000).

Akış: “Fiziksel ya da bilişsel bir aktivitenin içinde saniyesi saniyesine yoğun bir şekilde yer almak” olarak tanımlanmaktadır. Dikkat tamamen gerçekleştirilen göreve verilmiştir ve kişi kapasitesini tam olarak ortaya koymaktadır (Csikszentmihalyi 2009’dan akt. Cilasun,2016).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma aşağıdaki hususlar açısından bir kısım sınırlılıklar göstermektedir.

1. Çalışma evreni olarak seçilen Çanakkale ilinde müstakil okul müdürlüğü bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı tutulan bir çalışma planlanmıştır.

2. Çalışma, kullanılan 3 ölçme aracıyla sınırlıdır. Bu ölçme araçları; “ Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği”, “ Öğrenen Örgüt Ölçeği”, “Akış Kuramı-İşyerinde Akış Ölçeği”, dir.

Araştırmanın Sayıtları

1. Ölçekler ile toplanan veriler, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtır bir özellik taşımaktadır.

2. Örneklem grubuna giren öğretmenlerin veri toplama araçlarını doldurmalarında gönüllülük esas alınmıştır ve uygulanan ölçeği dolduran öğretmenler kendi görüşlerini yansıtacak biçimde samimi ve dürüst davranmışlardır.

3. Araştırma örneklem grubu, örneklem oluşturma ilkelerine uygun olarak yapılmış ve evreni temsil edici niteliği taşıdığı kabul edilmektedir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim sürecinin önemli yapı taşlarından biri olan öğretmenler geleceğin insan modelini şekillendirmede en etkin role sahiptir. Eğitim teşkilatlarının en zengin kaynak olarak tespit ettiği, insan kaynağının ne derece önemli olduğundan hareketle ve ferdin hayat sürecinde duygusal zekânın, öğrenme ve gelişme ile beslenerek gelişebilir bir zekâ çeşidi olması nedeniyle öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin araştırılıp incelenmesinin alana fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmalar duygusal zeka ile liderliğin ilişkisini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını geliştirmeleri açısından farkındalık yaratmak amaçlanmıştır.

İnsani ve insani değerleri merkeze alan eğitim örgütleri; çalışanların performanslarını, duygusal zeka, liderlik ve akış kavramlarına odaklanarak eğitimin niteliğinin gelişmesine katkıda bulunabilirler.

Bu çalışmada kazanılacak verilerin ileriki zamanda bu konuda yapılacak farklı çalışmalara ışık tutacağı ve bu alandaki gelişime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik kavramlarının bilimsel araştırma verilerine dayalı tanımları, duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik kavramlarının ortaya çıkışı, önemi, duygusal zekâ modelleri ile birlikte liderlik kavramı ve türleri, öğretimsel liderlik ile eğitimde önemi ve akış kuramı anlatılmaktadır.

Duygusal Zekâ Tanımları

Duygusal zekâ; 20 yy. başında Amerikalı bilim insanları John D. Mayer ve Peter Salovey'in bir dizi çalışmalarına dayalı olarak ortaya atılmıştır. Duygusal zekâ bilim çevreleri tarafından kısa sürede tanınmasının ardından üzerine birden fazla araştırma ve bu araştırmalara dayalı çalışmalar yapılmıştır. Gelişmeler duygusal zekâ teriminin daha fazla kitlelere ulaşmasına ve bilim çevrelerinin yoğun ilgisi haline gelmesini sağlamıştır.

Duygu Tanımı

Duygu kavramı ile ilgili bilimsel çevreler tarafından ortaya konulan net bir tanım ve fikir birliği bulunmamaktadır. Bu terim çoğu zaman kendi içinde: öfke, iğrenme, korku, neşe, hüzn ve sürpriz kavramlarına atıf yapılarak tanımlanmaktadır (Cabanac, 2002: 69-83).

Duygu kavramı "**emotion**" kelimesinin kökeni "**motere**"dir. Latince hareket etmek anlamında kullanılan fiil "-e" takısı getirildiğinde uzaklaşmak şeklinde anlam kazanmaktadır. Bu anlam tüm duyguların kişiyi bir takım harekete yönelttiği fikrini vermektedir (Goleman, 2012a: 32). Latince literatüründe duygu motus anima "bizi harekete geçiren ruh" şeklinde açıklanmıştır (Baltaş, 2006: 10).

Duygu sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde; "1. Duyular ile algılama, his, 2. Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, 3. Önsezi, 4. Nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği, 5. Kendine özgü bir ruhsal

hareket veya hareketlilik” şeklinde tanımlamaktadır (WEB_1). Psikoloji sözlüğünde duygu kavramı hissin gösterimlenmesi yani sergilenmiş hali olduğunu belirtmektedir. Deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik yönleri olan, önemli kişisel konu veya olayların yol açtığı karmaşık örüntü olarak tanımlanmaktadır (Karakaş, 2018). Avşar Timuçin’in hazırladığı felsefe sözlüğünde duygu kavramı; “Heyecanların kaynağından beslenen karmaşık ruh durumu” olarak tanımlanmaktadır (Timuçin, 2004: 165).

19.yy’da ABD’li psikolog Prof. William James’in 1884’de yayınladığı *What is An Emotion* “Duygu Nedir?” adlı makalesinde yanıtlamaya çalıştığı kavram günümüzde halen yerini korumaktadır. Kişiler genellikle duygu kavramı üzerinde ifadelerde bulunabilseler de akademik çevreler duygu kavramının tanımı konusunda net bir fikir birliğine varamamışlardır. Bu durum farklı tanımlamalara yol açmıştır. Plutchik 1980 yılında psikoloji literatüründe 28 farklı duygu tanımının olduğunu ortaya koymuştur. Duygu kavramı ile ilgili kökeni, bileşenleri, sınıflandırılması gibi çeşitli farklılıkların bulunması sebebiyle sözcük hakkında net anlam çıkarılabilecek bir tanım bulunamamaktadır (Seçer, 2007: 815-816; Akt. Kızıl, 2014:7).

Feldman (1996) duygu sözcüğünü “Mutluluk, umutsuzluk ve hüznün gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler” şeklinde ifade etmiştir (Çakar vd. 2004: 27).

Duyguları tanımlamak oldukça zordur. Bu durum günümüz bilim çevreleri tarafından hala tartışılan bir konudur. Duygu kelimesi üzerine yapılan en gelişkin tanımlamayı, Frijda tarafında 1987 yılında duygular üzerine hazırladığı psikolojik araştırma kitabında bulunmaktadır. Frijda’ya göre “*duyguyu kişinin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde olayları değerlendirmesi ve duyguların genellikle vücuttaki değişikliklerle olan olaylarda, zihinde tecrübe ederek yer alması olarak tanımlamıştır*” (Frijda, 1987).

Duygu kavramı üzerine yapılan tanımlar ve sınıflandırmalarda genellikle farklı görüşlere rastlanmaktadır. Öte yandan duygu kişilerin yaşamında ve davranışlarını etkilediği konusunda ortak bir görüş hâkimdir. Örneğin ağlayan, üzgün durumda olan insanlar hakkında genellikle negatif düşünülür. Bu durum duyguların, davranışlarda görülen etkilerinin kişiliğe olan yansımalarını ortaya koymaktadır.

Tablo 1.'de Tomkins ,Izard Plutchik, Ekman'ın anlatımlarına dayanak oluşturan temel duygular gösterilmiştir

Tablo 1: *Temel duyguların şeması*(Caruso ve Salovey, 2010: 107).

Tomkins	Izard	Plutchik	Ekman
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zevk ▪ Korku ▪ Şaşırma ▪ Endişe ▪ İğrenme ▪ Kızgınlık ▪ Merak ▪ Utanç ▪ Hor görme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neşe ▪ Korku ▪ Şaşırma ▪ Endişe ▪ Kızgınlık ▪ Hor görme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neşe ▪ Kabulleniş ▪ Korku ▪ Şaşırma ▪ Üzüntü ▪ İğrenme ▪ Kızgınlık ▪ Tahmin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mutluluk ▪ Korku ▪ Şaşırma ▪ Üzüntü ▪ İğrenme ▪ Kızgınlık

Burada; temel duygular içerisinde korku, şaşırma ve kızgınlık Plutchik, Ekman, Tomkins ve Izard'ın temel duyguların tariflerinin ortak noktalarıdır.

Bilim adamları duyguyu farklı şekiller de tarif etmiştir. Bununla birlikte bazı kuramcılar temel duygu kümelerinin var olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre bu duygu kümelerini öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utanma şeklinde isimlenmiştir. (Goleman2012)

Bu duygu kümeleri incelendiğinde;

Öfkenin; hiddet, hakaret, kin, sinirlenme, gazap, rahatsızlık, düşmanlık, kızma, tükenme içerdiği

Üzüntünün ise; acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon. v.b duyguları barındırdığı

Korkunun; kaygı, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, dehşet ve patolojik olduğunda ise fobi ve panik

Zevkin ise; mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hâli, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik

Sevginin; Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, muhabbet, aşırı tutkunluk

Şaşkınlık ise; Şok, hayret, afillama, merak iğrenme Hor görme, aşığılama, küçümseme, tikslenme, hoşlanmama, nefret etme, itici bulma

Utanç ise; Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet duygularını içermektedir (Goleman, 2012a: 373-374).

Scherer, duyguları işlevsel olarak üç ana grupta toplamaktadır (Feldman, 1996). Bunlar: kişiyi davranışsal olarak eyleme geçirmek için hazırlamak ve takip edecek davranışları belirlemek ve sosyal ilişkilerde düzenlenmesine yardımcı olmak şeklinde belirtmektedir (Feldman, 1996:akt. Çakar 2002: 27).

Duyguların çeşitliliği, yaşam içerisinde varlığımızı anlamlı kılmamızın ve yaşamda enerjimizin en temel ögesidir. Duygular bize her zaman, yaşamda önem taşıyan bilgiler sağlar. Antik dönemde insanlar zorlu durumlar karşısında hayatlarını kolaylaştırmak ve sürdürmek için duygularına inanmak zorundaydı. Bu nedenle duygular tehlike, engel vb. olaylar neticesinde insanı eyleme geçirmeye hazırlayan bir çeşit savunmadır. Örnek vermek gerekirse

korkmak, tehlikeli durumlar karşısında kaçma eyleminin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Baltaş, 2006: 10; akt. Kızıllı, 2014: 6-7).

Zekâ Tanımı

Zekâ ile ilgili bilimsel araştırma ve tartışmalara rağmen henüz standart bir tanımı bulunmamaktadır. Bu durum bazı çevrelerin zekânın yaklaşık olarak tanımlanabileceğine, ancak tam olarak tanımlanamayacağına inanmasına yol açmıştır. Zekâ kavramı ile ilgili tanımlar bulunmasına rağmen temelde tüm tanımlar farklı kelimeler ile ifade edilen aynı anlamları yansıtmaktadır (Legg, 2007:2).

Zekâ kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlayış, dirayet, seyreklilik, feraset” şeklinde geçmektedir (WEB_2). Psikoloji sözlüğünde zekânın tanımına baktığımızda; münasebetler içerisine girip, tecrübe edinerek öğrenip, etrafına aktif bir şekilde uyum sağlayarak, yaratıcılık becerilerini ön plana çıkaran ve birçok yönü bulunan beceri olarak (WEB_3).” tanımlanmaktadır. Avşar Timuçin’in tarafından hazırlanan felsefe sözlüğünde zekâ “ tanıma, bileştirme, ayırıştırma, seçme” olarak tanımlanmaktadır (Timuçin 2004: 526).

Kurzweil’e (2000) göre zekâ “Zekâ, hedeflerimize ulaşmak için en uygun kaynakların (zaman dâhil) kullanılması yeteneğidir.(Kurzweil, 2000; Bkz: Legg, 2007:10).H. Nakashima göre zekâ “Zekâ, karmaşık bir ortamda bilgileri doğru bir şekilde işleme yeteneğidir (Nakashima, 1999: 57-80).

1943 senesinde David Wechsler zekâ için Belirli bir hedefe yönelik fertlerin beraber hareket ederek, etrafları ile aktif bir şekilde karşılıklı olarak iletişim kurmalarını amaç edinen genel ve toplam kabiliyetler bütünüdür şeklinde ifade etmiştir (Cherniss, 2000; Leo, 2007).

Zekâyla ilgili çeşitli tanımlar bulunmasına rağmen, bilim insanlarının uzlaştıkları bazı temel noktalar bulunmaktadır. Bunlar:

- Zekâyı oluşturan başlıca unsurlar kalıtımla geçmektedir.
- Yeteneğin insan zekâsının oluşumunda önemli rol oynadığı varsayılmaktadır.
- Kişi yetenekleri sayesinde çevresiyle denge ve uyum sağlamaktadır.
- Kişilerin etrafındakiler ile her zaman ilişki içerisinde olması, zekâsının gelişmesine yol açmaktadır (Başaran, 2000: 101).

Bu yüzden zekâ kavramı temelde kişilerin; algılama, öğrenme ve problem çözmelerinin yanında, bu hususları etkili bir şekilde duygularını da dikkate alarak tanımlanması gerektiği düşünülebilir.

Zekâ ile ilgili yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, birden fazla zihinsel fonksiyonu bir arada bulundurmaktadır. Bu durum aynı zekâ seviyesinde olan insanlarda bu fonksiyonların farklı olması sonucunda değişik kişilik, davranış modelleri görülmektedir.

Konuşarak ve yazarak kolayca kavranması, sözleri, kelimeleri ve anlatımı bunları meydana getirdiği ifadeleri tanıma ve anlama, basit hesap işlemlerini kolaylıkla ve hızlıca yapabilme, düşünce formlarına yerinde davranış göstererek sonuçlara ulaşabilme gibi zekânın gündelik hayata yansıyan ve ilişkilerin kurulup devam ettirilmesinde büyük rol oynayan özellikleri bulunmaktadır. Kişiler bu hususlardan birinde ya da tümünde başarı sağlayabilir. Bu hususlar arasında mantıklı ilişkiler bulunmaktadır. Diğer bir ifade ise; birinde ya da birkaçında görülen üstünlük genel olarak diğerlerini pozitif şekilde etkiler. Bu özelliklerin gelişmesi kişinin içinde yaşadığı çevrenin yapısı ve şartlarıyla birebir ilgisi bulunmaktadır. Zekâ kültürel değerlerden etkilenir ve farklılaşma gösterir. Örneğin; Batı medeniyetinde zekânın baş unsuru olarak hız görülürken, Çin medeniyetinde ise kişinin kendini tam olarak bilebilmesidir (Yüksel, 2006: 5).

Zekâ seviyelerini belirleme ile ilgili en eski veriler; günümüzden 2000-2500 yıl önce Antik Yunan topluluklarının zihinsel, kişisel ve fiziksel farklılıkları belirlemek için çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Zekânın ölçülmesi üzerine sistemli ve bilimsel çalışmalar ilk kez 19 yy da, İngiltere’de Francis Galton, Almanya’da Emil Kraepelin ve Fransa’da Fred Binet bu konuda detaylı araştırmalar yapmışlardır (Kızıl, 2014: 14).

IQ testi 19 yy. da, Fransa hükümetinin istemi üzerine, Binet ve Simon tarafından geliştirilmiştir. Test ilerleyen yıllarda tekrar geliştirilmiş ve en son 1986 yılında yenilenmiştir. Testin 1937 yılındaki yenilenmesinden sonra adı değişmiş olup Stanford-Binet olarak anılmaya başlanmıştır. (Kızıl, 2014:14)

Binet-Simon zekâ testini, Wechsler’in zekâ testi (1940), Jean Piaget’in çalışmaları (1953), Harvard üniversitesinde Felsefeci Nelson Goodman ve Psikolog Howard Gardner’ın geliştirdiği “Çoklu Zekâ Teorileri” zekâ üzerine anlama ve önderlik yapıcı çalışmalar izlemiştir (Yaylacı, 2006: 18).

Zekâ testleri bir kişinin zekâ seviyesini ölçmek için kullanılan bir dizi ölçüm aracından oluşmaktadır. Bu testlerin en çok bilinenlerinden birisi olan Zekâ Katsayısı (IQ) testi kişinin zihinsel ve kronolojik yaşını inceleyerek zekâyı işlemsel olarak tanımlayabilmektedir; nitekim Kondrad ve Hendl (2001) zekâyı, zekâ testinin ölçtüğü olgu olarak tanımlamıştır. IQ testleri, özellikle 20. yüzyılın iş dünyasında bireylerin zekâsını değerlendirmek için temel bir araç olarak görülmekteydi (Cooper ve Sawaf, 2000; Bkz: Çakar, 2004: 26).

Öğrenme, eğitim ve zekâ alanlarında etkili psikologlardan biri olan E.L. Thorndike, insanlarda birden fazla zekâ türünün olduğunu belirtmiştir. Genç Zekâ Ölçütü (WAIS) ‘nu ortaya çıkartan David Wechsler ise, zekânın akılsal ve akılsal olmayan iki çeşidi olduğundan söz etmiştir. Akılsal olmayan zekâ çeşidi; çekiciliği, kişisel ve sosyal faktörleri içermekte olup daha sonra kişinin hayattaki başarısı için gerekli olduğunu ifade eden zekâ türüdür. Yine

aynı yüzyılın ilerleyen zamanlarında, Howard Gardner, yapmış olduğu çalışmaların ışığında, çoklu zekâ fikrini ileri sürmüştür (Yüksel, 2006:6).

Sosyal Zekâ:

Literatürde zekâyı bilişsel ölçütler haricinde değerlendiren ilk model sosyal zekadır. 20 yy. başlarında modern eğitim psikolojisinin kurucusu olan Edward Thorndike, ABD’de Spearman’ın çalışmalarını tekrarlamıştır. Eğitimin bileşenlerinden biri olan öğretmen ve öğrencilerin zekâ değerlendirmeleri arasındaki bağlantının sanıldığı gibi aksine düşük olduğunu görmüş ve sonuçlarını 1909 da yayınlamıştır.

E. Thorndike’in yaptığı bilimsel araştırmalar ışığında “sosyal zekâ modeli” için IQ’nun başlı başına bir bileşen olduğunu, soyut ve mekanik zekâdan ayrı olduğunu belirtmiştir. Thorndike sosyal zekâyı “...erkekleri, kadınları, çocukları anlayabilme ve yönetebilme becerisi - insan ilişkilerinde bilgece davranma” olarak tanımlamıştır”(Goleman, 2005: 62).

Thorndike sosyal zekâ başlığı çerçevesinde duygusal zekâ açıklamasına yönelik bir yapı oluşturmuştur. Thorndike zekâ kavramını üç ana başlık olarak; mekanik, soyut ve sosyal kavramlar olmak üzere açıklamıştır.

Soyut ve Sözlü Zekâ:

Thorndike bu üç bileşenden biri sayılan soyut ve sözlü zekâyı semboller ile düşünme becerisi olarak ifade etmiştir. Soyut zekânın tanımını; evrende var olmayan sembolleri kullanarak meydana getirmiştir. Matematiksel kavramların soyut zekâ ile bağlantılı olduğunu açıklamıştır. Örneğin; pi sayısı, türev, limit, sayılar tabiatta somut olarak yoktur. Romancı, şair, besteci vb. meslek sahibi olanlar soyut zekâsını kullanır.

Pratik (Mekanik) Zekâ:

Alan yazın incelendiğinde Thorndike pratik (mekanik) zekâyı, bireylerin çocukluk çağlarında oluşum göstermeye başlayan zekâ olarak nitelendirerek, özellikle ince motor

kaslarının kullanılması ile yoğunluk gösterdiğini açıklamıştır. Çocuklar, en fazla bu dönemde rol model aldıkları kişilerden; çeşitli zekâ oyunları ve pratik uygulamalı oyunlardan faydalanarak gelişimlerine katkı sağlandığı tespit edilmiştir. Bu zekâ türünün daha çok mühendislerde, tamircilerde, uzman işçilerde görüldüğü gözlenmiştir.

Toplumsal (Sosyal) Zekâ:

Sosyal zekâ modeli, zekâyı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk modeldir. Bu zekâ modelinde IQ'nun başlı başına bir bileşen olduğu ifade edilmiş olup, soyut ve mekanik zekâdan ayrı olduğu, yönetebilme becerisi, insan ilişkilerinde bilgece davranma olarak tanımlanmıştır.

Mekanik ve soyut zekâ ana hat oluşturmasına rağmen, toplumsal zekâ ile ilgili varsayımını öne çıkarmıştır. Mekanik ve soyut zeka ilgi odağı olmasına rağmen, sosyal zekâ ile ilgili kanı ön plana çıkmıştır. Thorndike ve Stein 1937'de sosyal zekâyı ölçen bir test geliştirmişlerdir.

20 yıl sonra Cronbach 1960'da 50 yıllık bir araştırmanın sonucu olarak sosyal zekâyı tanımlayarak bir ölçüm aracı geliştirmiştir (Newsome, 2000: 1006). Mayer ve Salovey, sosyal zekâyı, anlama ve sosyal bilgiyi kullanma kapasitesi olarak ifade etmişlerdir (Mayer 1999: 4).

Cronbach'ın yapmış olduğu çalışmanın yeterli olduğunu düşünmesine rağmen, diğer araştırmacılar sosyal zekânın uygulanabilirliğini ve yapısını araştırmaya devam etmişlerdir. Mesela Partner 1983'de çoklu zekâ teorisini geliştirmiştir (Newsome, 2000: 1006).

Çoklu zekâ:

Harvard Üniversitesini başarıyla bitiren Gardner, sosyal zekâ kavramını yoğun araştırmalar çerçevesinde ele alarak meydana getirmiştir. Gardner'ın verileri; bireysel ve toplumlar arasında zekânın en az standart zekâ gibi önemli olduğu düşüncesi üzerinde çalışmalarına yön vermiştir. Gardner ve Hatch bu durumu daha ileriye götürmüşler ve çoklu

zekâ modelinin ortaya çıkmasından sonra zekâ katsayısı ölçümün önemli olmadığını ifade etmişlerdir (Cumming, 2005: 2).

Gardner; Sosyal zekâ ile ilgili yürüttüğü çalışmalarında kişiler arası zekânın, duygu grupları başlığı altında: tercihler, alışkanlıklar, zevkler ve eğitim gibi faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber kişiler arasında zekâ farklılığı olduğu kadar yetenek ve mizaç farklılığı da vardır ki, bu konuda farklı başlıklar altında birbirine destek sağlamaktadır (Wong, 2002: 245).

Çoklu zekâ teorisinde sözel, matematiksel, müziksel, soyutsal, müzikal, çevresel, kişisel (kişinin kendi hislerini bilmesi) ve kişiler arası (kişinin başka insanların hislerini bilmesi) gibi alanları incelemiştir.

Horasan 2018 yılında yayınında açıkladığı zekâyı ölçmenin, IQ vb zekâ testlerinin bilimsel olarak birçok zekâ testleri ile ölçmenin yeterli olduğuna dikkat çekmiştir. Zekâ modellerinin ortak özelliklerini tespit eden Horasan, zekâ modellerinin farklı duygusal yetenekler içerdiğini öne sürmüştür. Öne sürülen bu düşünce zamanla duygusal zekâ modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Horasan, 2018: 563).

Duygusal Zekâ Kavramının Tanımı, Tarihçesi ve Önemi

Duygusal zekâ İngilizce de “Emotional Intelligence” sözcüklerinin bir araya getirilerek oluşturulmuş EI olarak da anılmakla birlikte literatürde genellikle “EQ” (Emotional Quotient) sembolleştirilmiştir ve “IQ” nun literatürdeki duygusal zekâdaki karşılığında sıklıkla söz edilmiştir (Mayer ve Salovey, 1993: 433).

Duygusal zekâ kelimesinin 1990’da basılan iki adet makale ile resmi olarak psikoloji literatüründe yerini almıştır. İlk sırada yer alan duygusal zekânın (emotional intelligence) Eröz’ e göre bilinen ilk resmi tanımı ve Di Paolo’nun içeriği ile “Belirsiz Görsel Uyarıcıda

Duyguların İçeriğini Algılama: Duygusal Zekânın Bir Bileşeni” olduğunu açıklamıştır (Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence) (Mayer, 2000: 419; Akt. Eröz 2013: 217).

Duygusal zekâ alan yazınında, ilk kez Yale Üniversitesi psikoloji bölümünde çeşitli çalışmalar yürüten Peter Salovey, beraberinde New Hampshire Üniversitesinden John D. Mayer tarafından ifade edilmiştir. İfadelerine göre duygusal zekâ; insanın kendisinin ve çevresinin hislerini ve duygularının farkında olma, bu ilişkiler çerçevesinde bilgiyi öznel düşünce ve hareketlerinde kullanabilme, faydalanabilme kabiliyeti ile ilgili olan toplumsal zekânın alt başlığıdır (Mayer ve Salovey, 1993: 433; Akt. Kızıllı, 2014: 20).

Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı “Duyguları doğru anlamlandırma, karşılaştırma, duyguları harmanlayarak, düşünceleri belirginleştirme”(Mayer ve Salovey, 1997: 23) şeklinde yeniden tanımlamıştır. Bilişsel zekâdan daha farklı olarak adlandırılan sosyal zekâ ve alternatif zekâ modellerini özgün bir aşamaya ulaştırmayı başarmışlardır (Mayer, 2001).

Duygusal zekânın kavramsal çerçevede gelişimine büyük katkı sağlayan Goleman (2012)’a göre, yaşanan deneyimlerden varılan sonuçlara göre verilen kararların ve yapılan hareketlerin çoğunluğunda duygular, düşüncelerin önüne geçmektedir; Duygularıyla hareket eden bireyler, duygularını ve düşüncelerini anlaşılır bir şekilde tanımlayıp ifade edebilirler, bu gibi durumlar “duygusal zekâ” (EQ) olarak tanımlanmaktadır.

Duygusal zekânın tanımı ilk önce ABD’ de doktora öğrencisi Wayne Leon Payne çalışmaları ile 1985 senesinde *A study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relation to fear, Pain and Desire (Theory, Structure of reality, Problem – Solving, contraction, expansion, tuning in/coming out/letting go)* adlı doktora tezinde açıklanmıştır. Bu araştırma “Emotional Intelligence” teriminin akademik çevrelerde ilk kullanımıdır (WEB_4).

1990 yılında Yale Üniversitesi psikoloji bölümünde bulunan Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesinden John D.Mayer bir makalesinde duygusal zekâyı bilimsel olarak test edip, ilk tanımını yapmışlardır (Mayer ve Salovey, 1993: 433).

1995 yılında başarı için gerekli görülen duyguları ifade etme ve anlama, mizacı kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişiler arası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket, saygı gibi duygusal nitelikleri betimlemek için kullanılan “empati”, kavramının “şöhret” olması, ancak 1995'de psikoloji alanında doktoralı gazeteci-yazar Daniel Goleman'ın “Duygusal Zekâ Neden IQ'dan önemlidir?” kitabını yayınlaması ile gerçekleşmiştir (Goleman 1995; Akt. Kızıl 2014: 24).

Daha sonraki dönemlerde duygusal zekâ ile ilgili çok sayıda çalışma üretilmiştir. Ancak duygusal zekânın ismini ortaya atan Mayer ve Salovey olmasına karşın duygusal zekânın şöhret kazanmasına “*EQ neden IQ'dan daha önemlidir?, Sosyal Zekâ, İş Başında Duygusal Zekâ vs...*” yapıtlarıyla tanınan iki kez Pulitzer Ödülü kazanan Dr. Daniel Goleman olmuştur (Kızıl, 2014: 24).

Günümüzde duygusal zekânın önemi gittikçe artmakta ve örgütlerde üstün başarı gösteren çalışanların duygusal zekâlarını yükseltmeye; işe alınacak kişilerin de duygusal zekâsının yüksek olmasına dikkat edilmektedir. Çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre kişinin duygusal zekâsının iş hayatındaki mesleki başarısında, diğer faktörlerden (deneyim ve zekâ) daha önemli olduğu tespit edilmiştir (Langley, 2000). Bu sebepten örgütlerdeki insan kaynakları bölümleri duygusal zekâyla ilgili çalışmalara yoğunluk vermeye başlamışlardır (Goleman, 2005).

Duygusal zekâ yalnızca “iyi davranmak” anlamına gelmemektedir. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan kişiler, zor olaylar karşısında doğru kararları alarak insanları ve çalıştıkları şirketleri bu sıkıntılı halden uzaklaştırabilirler. Duygusal zekâ, duyguları denetimsiz

bırakmak demek de değildir. Aksine, duyguları etkili ve uygun bir şekilde tanımlayarak yönetmek, insanların aynı hedef doğrultusunda beraberce uyum içerisinde çalışmalarını sağlamaktır (Goleman, 1996, s. 187).

Duygusal Zekâ Üzerine Ortaya Atılan Modeller

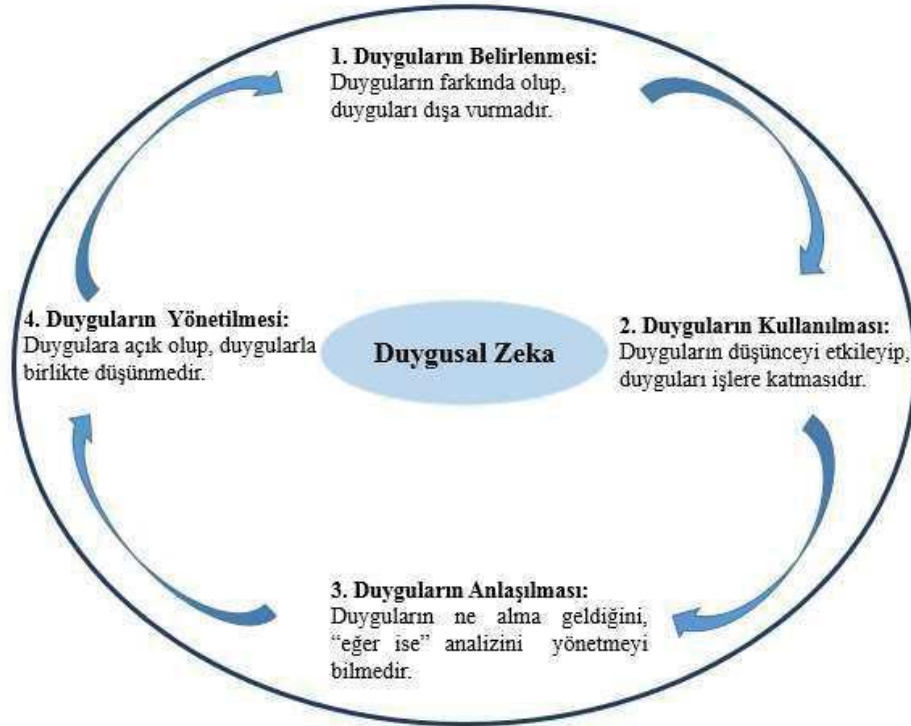
Söz konusu modeller üzerine önemli çalışmaları bulunan, Goleman (1995), Bar-On (1997), Cooper ve Sawaf (1997) ve Mayer ve Salovey (1997) kişilerin duygusal zekâ yeteneklerini açıklayan modeller geliştirmişlerdir. Goleman (1995), Bar-On (1997) ve Cooper ve Sawaf (1997)'in modelleri karma modellerdir, Mayer ve Salovey'in (1997) modeli ise yetenek tabanlı duygusal zekâ modelidir (Herece, 2017: 42).

Duygusal zekâ model içerisinde yetenek modeli, hisler üzerine fikir edinip onları organize etmemize imkân sağlar. (Carusa ve Salovey, 2010: 62). Karma Model ise yalnızca his ve akli değil daha büyük oranda bireysel ve toplumsal işlevleri de içerir (Yaylacı, 2006: 50). Bu bölümde duygusal zekâ modelleri açıklanmıştır.

Mayer- Salovey Duygusal Zekâ Modeli

John Mayer ve Peter Salovey duygusal zekâ terimini ilk önce 1990 yılında gazete makalesi olarak hazırladıkları “*Hayal gücü, Düşünce ve Kişilik*” adlı çalışmada kullanmışlardır (Shelly ve Brown, 2004: 10). John Mayer ve Peter Salovey duygusal zekâ ile ilgili yaptığı çalışmalar sonucunda duygusal zekâyı; duygularımızı anlamaya ve söylemeye, fikirler içinde duyguyu özümleyerek, akıl yürütme sonucunda, insanın kendi şahsı ile başka bireylerinde hislerini katarak duyguyu yeniden gruplandırma becerisi olarak ifade etmişlerdir(Çakar ve Arbak, 2004: 36).

John Mayer ve Peter Salovey duygusal zekâ modelini 4 farklı boyut ile açıklamışlardır (Şekil1).



Şekil 1: Duygusal Zekâ Modeli

Duyguları Algılamak (Birinci Boyut): Kişinin duygularını doğru bir şekilde algılaması ve kendini ifade edebilmek için ilk olarak kendi duygularını algılaması, karşı tarafa ifade edebilmesi ve diğer insanların sergilediği duyguları tanıması ve ifade edebilmesi gerekmektedir. Kişi duyguları anlayıp değerlendirmek istiyorsa öncelikle onları tanıması gerekmektedir.

Duygu ile Düşünceleri Bağdaştırmak (İkinci Boyut): Kişinin düşüncelerini canlandırabilmek için hislerini üretken bir biçimde fikrinin bir adım önüne geçirebilmesi gerekmektedir. Kişi hislerini düşünce gücünü artırmak için bir araç gibi görerek ondan faydalanmalıdır.

Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek (Üçüncü Boyut): Kişinin duygularını doğru bir şekilde adlandırabilmesi için, öncelikle hislerini anlamlandırması ve fikir yürüterek, kompleks şekilde olan duygularını ve duygu değişimlerini tarif etmesi gerekmektedir.

Duyguları Yönetmek (Dördüncü Boyut): Bireyin hissi ve zihni açıdan gelişimini yükseltmek için, kendisindeki ve diğer kişilerdeki hislere karşı açık halde olup, bu hisleri gözleyerek bunları yeniden tertip etmesi gerekmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

John Mayer ve Peter Salovey tarafından ortaya atılan model yetenek modelidir. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemini kabul eder ancak bu faktörlerin duygusal zekâdan bağımsız oldukları düşüncesine dayanmaktadır (Woitasewski, 2000:akt. Çakar, 2002).

Aşağıda John Mayer ve Peter Salovey tarafından geliştirilen dört boyutlu duygusal zekâ modelinin zekâ ve kişilikle olan ilişkisi gösterilmiştir:

Tablo 2

John Mayer ve Peter Salovey'e göre duygusal zekâ modelinin zekâ ve kişilik ile ilişkisi

(Mayer ve Caruso, 2000; Mayer, vd. 2001)

BOYUT	BOYUT TANIMI	ZEKA VE KİŞİLİK İLE İLİŞKİSİ
Duyguları Algılamak	Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği	Zeka girdisi sağlar
Duyguyla Düşünceleri Bağdaştırmak	Duygusal bilgiye yön vererek düşünceyi zenginleştirme yeteneği	Bilişsel görevlerde duygusal bilgiden yararlanmak için düşünceyi zenginleştirme yeteneği
Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek	İliskiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki bilgiyi değerlendirme yeteneği	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirmelerin ve mantık yürütmenin merkezi
Duyguları Yönetmek	Kisisel ve kişilerarası gelişmeyi sağlamada duyguları yönetme yeteneği	Kisilik ve amaçlarla etkileşim içindedir

Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Alan yazın incelendiğinde duygusal zeka ile ilgili çalışmalarda bulunan bilim insanlarından birisi de Reuven Bar-On'dur. Reuven Bar-On gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda ilk defa “*Duygusal Bölüm*” (*Emotional Quotien*) ifadesini dile getirmiştir. Bar-On bu modeli meydana getirirken; hislerin kişilerin başarılarını da dikkate alarak gerçekleşmesi gerektiğini amaçlamıştır (Crowe-Fraleley, 1999).

Bar-On duygusal zekâyı; bireyin kendisini ve diğer insanları anlamasını, kişiler ile iletişim kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye adapte olup, o çevreyle etkileşim kurabilmesini sağlayan becerilerden oluştuğu ve bu sayede çevresel uyum gücünü artırarak başarıyı yakaladığını açıklamıştır (Carney, 1999).

Bar-On (2006)'un ortaya çıkardığı model beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bu beş bileşen şu şekildedir:

- Duyguları anlamlandırma yeteneği ve aktarabilme yeteneği
- Kişilerin duygularını yorumlayabilme ve onlarla bağlantı kurabilme yeteneği
- Bireysel ve bireyler arası oluşan problemleri çözebilme, farklılaşma ve dengeyi yönetebilme yeteneği
- Hisleri yönetme ve oto kontrol sağlama yeteneği
- Olumlu duygular oluşturabilme ve kendi öz becerilerini sağlayabilme yeteneği

Tablo 3

Bar-On'a göre duygusal zekâ boyutları ve yetenekler (Acar, 2011).

DUYGUSAL ZEKA BOYUTU	BOYUTU OLUŞTURAN YETENEKLER
Kişisel boyut (İçsel dünya alanı)	Duygusal farkındalık Kendini ifade edebilme (Dışavurum) Bağımsızlık Öz-saygı Öz-gerçekleştirme (Kendini gerçekleştirme)
Kişiler arası boyut (Dış dünya alanı)	Empati Sosyal sorumluluk Kişiler arası ilişkiler
Uyum (Adaptasyon alanı)	Gerçekçilik testi Esneklik Problem çözme
Stres yönetimi (Stresle başa çıkma)	Strese tolerans Tepki kontrolü
Genel ruh hali (Genel ruhsal durum)	Mutluluk Optimizm

Kişisel Boyut: Bu boyut; bireyin kendine olan saygısı ile başlayıp, hislerini doğru bir şekilde anlamlandırıp, hislerinin fikir ve davranışları üzerindeki etkisini de bilerek kendisinde var olan potansiyeli yaşamında uygular hale gelebilmesidir.

Kişilerarası Boyut: Bireyin insanlar ile ilişkilerindeki sosyalliği içermektedir. Kişinin olaylara empatiyle yaklaşabilmesi, sosyal açıdan sorumluluk sahibi olabilmesi, iyi kişiler arası ilişkiler kurabilmesi bu boyutu oluşturan becerilerdir.

Çevreye Uyum Boyutu: Kişinin çevreden gelen isteklerle başa çıkabilmede kullandığı becerileri içermektedir. Bu boyutta; bireyin çevresindeki problemlerin üstesinden gelebilme becerisi, farklılık gösteren durum ve şartlara göre esnek davranış göstermesi ile oluşmaktadır.

Stres Yönetimi Boyutu: Kişinin strese karşı koyabilme becerilerini içermektedir. Bu becerilere sahip bir kişi olumsuz olaylara ve gerilim dolu durumlara karşı koyabilir (stres toleransı), dürtülerini, doğal güdülerini kontrol edebilir, dayanılmaz isteklerini geciktirebilir (dürtü kontrolü).

Genel Ruh Hali Boyutu: Kişinin hayata karşı evrensel bakışını içermektedir. Bireyin pozitif olma becerisi, yaşama ve olaylara karşı bakış açısını, çevre ile olan iletişimini, hayattan duyduğu mutluluk bu boyutu meydana getirmektedir (Multi Healt Systems Inc., 2003).

Bar-On 'un modeli, bilişsel becerilerle bilişsel becerilerden ayrı olarak bilinen bazı özellikleri birleştirmiştir. Bu yüzden karma bir modeldir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Robert K. Cooper- Ayman Sahaf Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ ile ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda Cooper ve Sawaf, bu zekâ modelinde duygusal zekâ ve liderliği ilişkilendirerek açıklamışlardır. Cooper ve Sawaf'ın tanımladığı duygusal zekâ (2000) hislerimizi aktif ve hızlı bir şekilde kavrayarak, insanın kendisinde var olan potansiyel gücün farkına varıp, kullanması olarak açıklamıştır. Cooper ve Sawaf'ın ortaya koyduğu model 4 maddeden oluşmaktadır (Çakar, 2004: 39).

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

Duygusal Zindelik: Bireyin, yaşamı ve kişisel gelişimi açısından, duygularının farkında olup, diğer kişiler ile arasında güven köprüsü oluşturup, içindeki yaratıcı güce inanarak, üretkenliğinin devamını sağlayarak bu yeterliliğe sahip olması beklenir.

Duygusal Derinlik: Bireyin manevi amaçlarını belirleyerek kendini bunlara tam anlamı ile vermesi ve bunu örgütteki hedefleriyle de bağlantı kurması esasına dayanmaktadır. Bireyin şahsına yönelik potansiyel ve hedeflerini belirleyip kişinin amaçlarını gerçekleştirmeye hissiyat olarak adamasını içermektedir.

Duygusal Simya: Duygusal zekânın bireyin yaratıcılığını artıran özelliğine odaklanmıştır. Duygusal simya önem verilmeyen duyguların daha değerli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanılmasının yansıması, sezgisel akışı, düşünsel zaman değişimini (kişinin geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanı beyinde canlandırabilmesi), fırsatları sezinlemeyi ve geleceği yaratmayı içermektedir (Cooper ve Sahaf, 2003).



Şekil 2: Robert K. Cooper- Ayman Sawaf Duygusal Zekâ Modelinin Boyutları (Demir 2009)

Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Alan yazın incelendiğinde Peter Salovey ve John D. Mayer duygusal zekâ için literatürde ilk terimi kullanan bilim insanlarıdır. Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan önemlidir?" isimli kitabıyla " empati" kelimesi " şöhret" olarak ortaya çıkmıştır (Yaylacı, 2006: 51).

Goleman, Mayer ve Salovey'in kuramını becerilerin iş dünyasında ne kadar önem arz ettiğini belirtmek açısından şahsına rol model alıp aktarmıştır (Goleman, 2012b: 393-394). Goleman' ın "Duygusal Zekâ, Neden IQ' dan Önemlidir?" ve "İşbaşında Duygusal Zekâ" eserlerinde duygusal zekâyı incelerken duygusal zekayı beş başlık atında toplamıştır.

Öz bilinç - kendini tanıma:

Kişinin kendini doğru bir biçimde yorumlayarak iç dünyasını, motive olmasını, seçimlerini, enerjisini, kuvvetli yönlerini ve çizgilerini bilmesine olanak sağlayarak öz denetimini geliştiren bir sonuç oluşturmaktadır (Goleman, 2002: 21).

Duyguları kontrol etmek - kendini yönetmek - öz denetim:

Bireyin kendi hislerini yorumlayabilmesi, yani kendisinin sınırdan aşırı mutluluğa kadar her türlü hissini oto kontrol sağlaması gerektiğini belirtmektedir.

İç güç, hisleri anlamlandırır. İnsanlar hislerini bir kenara bırakıp yok olduklarını var sayamazlar. Ancak hislerini ifade etmek için aktarabilecekleri bir sürü şey vardır. Şahsını yönetme, kişinin hislerinin tutsağı olmasının önüne geçer. Kendine ait hislerini iyi organize edebilen insanlar, herkes gibi duygusal iç güçlerin etkisi altında olmalarına rağmen, onları idare etmenin hatta pozitif yöne ulaştırmanın bir çözümünü bulurlar (Yüksel 2006).

Kendisini motive edebilen insanlar, güç durumunda, ortamın gerginleştiği durumlarda bile pozitif ve soğukkanlı davranabilirler. Kendine öz güveni olan bir yönetici, stresli bir ortamda duygularını iyi kontrol ederek, davranışlarını ve seçtiği sözcükleri dikkatli kullanarak ortaya koyar. Uysal bir mizaca sahip yöneticinin altında çalışan kişilerde bu pozitif izlenimden kendilerine ders çıkarabilmektedirler (Goleman, 2000: 177).

Empati (başkalarının duygularını anlamak):

Goleman'ın modelinin üçüncü boyutu olan duygudaşlık, kişinin kendisini diğerlerinin yerine koyarak onları anlayabilmesidir.

Kişinin kendini motive güdülemesi (kendini harekete geçirmek):

Bireyin kendi kendini güdeleyebilmesi yani kişinin kendini eyleme geçirmesi; bireyin bütün başarısızlıklar, düş kırıklıkları ve güçlüklerle rağmen mücadele etmesidir(Çakar, 27).

Sosyal beceriler (ilişkileri yürütmek):

Toplumsal beceriler yani ilişkileri yürütmek kişinin diğer bireylerin hislerinin ayırımında olmasını, diğer bireylerin hislerini yönetebilmesini ve bu sayede problemsiz olarak farklı bireylerle anlaşmasını sağlar (Çakar, 27). Bu beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişiler arası etkililiğin altında yatan unsurlardır (Goleman, 2005: 62).

Toplumsal beceriler, insanın bireylerle ilişki kurabilme yeteneği ile becerisiyle alakalıdır. Sosyal ilişkileri düzgün olan kişiler, çevresindeki bireylerle esnek iletişim kurabilen, onların tepkilerini, duygularını mantıklıca analiz edebilen, aktarabilen, organize edebilen ve her bireysel çalışmada anlaşmazlıkların üstesinden gelebilen kişilerdir (Yüksel, 2006: 33).

Goleman'ın modeli, bilişsel becerileri (bireysel hislerin ayırımında olma gibi) ve farklı maddeleri (bireyi güdüleyen, kişinin kendini karşısındakinin yerine koyma gibi) açıklayan karma bir modeldir. Goleman, duygusal zekâ becerileri ile liderlik ilişkileri üzerinde yoğunlaşarak bu konuda önemli katkılarda bulunmuştur(Çakar, 2002: 27). Bu yüzden

çalışmanın amacına en uygun model, Goleman' ın duygusal zekâ modelidir (Öztekin, 2006: 29).

Goleman'ın çalışmalarını duygusal zekâ teriminin üne kavuşması gibi hem olumlu hem de olumsuz bir sürece yol açmıştır. Mayer vd. (2000a) söylediği gibi duygusal zekâ yalnızca kuramsal bir model olmakla kalmamış bireyin düşüncesine yerleşmiş bir eğilim durumuna gelmiştir.

Goleman' ın ilave ettiği bir diğer nokta da, IQ' nun hayattaki başarıyı sadece %20, diğer etmenlerin ise %80' etkilediğidir. Bu sözden de anlaşılacağı gibi Goleman, duygusal zekânın, yaşamdaki birçok ödev ve toplumsal görevimiz de çok büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedir (Cumming, 34).

Sonuç olarak bütün bu boyutları Goleman (2005)'in “Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir” adlı kitabının önsözüne koyduğu Aristo'nun bir sözüyle özetleyebiliriz; “Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir (Goleman, 2012: 77; Yüksel, 2006: 34).

Tablo 4
Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modelinin Boyutları

BOYUT	BOYUT TANIMI	YAPI TAŞLARI
Kişinin kendi duygularının farkında olması (Duygusal Öz farkındalık)	Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği	Kişinin özgüven duyabilmesi Kişinin gerçekçi bir şekilde kendisini değerlendirmesi. Kişinin kendiyle alay edebilmesi
Kişinin kendi duygularını Yönetmesi (Duygu Yönetimi)	Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde kontrol edebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan onlarla başa çıkabilme yeteneği	Kişinin güvenilir ve dürüst olabilmesi. Kişinin belirsizliğe karşı rahat olabilmesi. Kişinin değişikliğe açık olabilmesi.
Kişinin kendisini motive Etmesi (Duyguların verimli kullanımı)	Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı engeller ve sorunlar karşısında yılmama yeteneği	Kişinin başarıya yönelik güçlü bir istek duyabilmesi. Kişinin başarısızlık karşısında bile iyimser olabilmesi.
Empati (Duyguları okuma)	Kişinin, taraf tutmadan, diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin farkında olabileme yeteneği	Kişinin kendisini örgüte adayabilmesi. Kişinin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi. Kişinin müşterilere hizmet edebilmesi.
Sosyal Beceriler (İlişkileri Yürütme)	Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği	Kişinin ikna edici olabilmesi. Kişinin takımları oluşturabilmesi ve onlara liderlik edebilmesi.

Tablo 5: Karşılaştırmalı duygusal zeka modelleri ve türleri.(Mayer;Salovey ve Caruso(2000),sayfa 401'den uyarlanmıştır.)(Doğan,2007:237)

MAYER VE SALOVEY (1977)	BAR-ON (1977)
<p>Tanım: “... Duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; duyguyla düşünceyi kaynaştırmak, duyguları anlamak ve analiz etmek, duyguları kontrol etmek yetenekleridir. “</p>	<p>Tanım: “ Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir.</p>
<p>Temel Boyutları: 1.Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme *Kendi ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme *Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletilmesi *Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme 2.Duyguların Kullanımı *Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar *Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur 3.Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek *Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak *Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak. *Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak ile duygular arasındaki geçişleri anlamak. 4.Duyguyu Yönetme ve Düzenleme *Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek. *Olumsuz duyguların etkisini azaltarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek.</p>	<p>Temel Boyutları: 1.Kişisel Beceriler *Duygusal benlik bilinci. *Kendine güven Kendine saygı *Kendini gerçekleştirme. *Bağımsızlık 2.Kişilerarası Beceriler *Bireyler arası ilişkiler. *Sosyal sorumluluk. *Empati. 3.Uyumluluk Boyutu *Problem çözme. *Gerçeklik testi. *Esneklik. 4.Stresle Başa Çıkma Boyutu *Mutluluk *İyimserlik.</p>
<p>Model Türü: Yetenek Tabanlı Duygusal Zeka Modeli</p>	<p>Model türü: Karma Duygusal Zekâ Modeli</p>

Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)
<p>Tanım “Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir.”</p>	<p>Tanım “Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.</p>
<p>Temel Boyutları 1.Kişisel Yeterlilik *Özbilinç (Duygusal bilinç, Öz değerlendirme, Özgüven) *Kendine Yön Verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik.) *Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnsiyatif, İyiserlik.) 2.Sosyal Yeterlilik *Empati(Başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak,çeşitlilikten yararlanma, politik bilinç.) *Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri.)</p>	<p>Temel Boyutları 1.Duyguları Öğrenmek *Duygusal dürüstlük *Duygusal enerji *Duygusal geri bildirim *Pratik sezgi 2.Duygusal Zindelik *Öz varlık *Güven çemberi *Yapıcı hoşnutsuzluk *Esneklik ve yenileme 3.Duygusal Derinlik *Özgün potansiyel ve amaç *Adanmışlık *Dürüstlüğü yaşamak *Yetki olmadan etki 4.Duygusal Simya *Sezgisel akış *Düşünsel zaman değişimi *Fırsatı sezinlemek *Geleceği yaratmak.</p>
<p>Model türü: Karma Duygusal Zekâ Modeli</p>	<p>Model türü: Karma Duygusal Zekâ Modeli</p>

Duygusal Zeka Modellerinin Genel Bir Değerlendirmesi

Duygusal zekâ hakkında yapılan tanımlamalar az da olsa birbirinden ayrı gibi görünmektedir. Salovey ve Mayer (1990: 5) geliştirilen ve açıklanan duygusal zekânın özgün ifadesi olarak, duygusal zekânın hisleri ve konuları hakkında sorgulama ve anlama yeteneğinden bahsetmektedir. Beceri olarak, duygusal zekânın, bireysel özelliklerinden farklı bir zekâ türü olarak anlamlandırılması gerekmektedir. Karşı görüş olarak, Goleman (1998: 393–394)’ın ve Bar-On (2005: 3)’un duygusal zekâ açıklamaları daha geniş ve farklı bireysel özelliklerini de kapsamaktadır. Öte yandan, karma duygusal zekâ modeli, başarıyı öngören bütün yapıyı içerdiği için de çok tenkit edilmiştir (Antonakis, 2003: 357).

Karma duygusal zekâ modelinin, yanlış olmayan duygusal zekâ ölçümü olma konusundaki savı, başlıca farklı bireysel yöntemleriyle yüksek değişken ve genel zekâyla düşük değişken sebebiyle oldukça düşmektedir. Karşı görüş olarak, beceri tabanlı duygusal zekânın, genel zekâ ile bağlantılı olduğunu gösteren belirten birkaç bulgu vardır. Bu sebeple, beceri tabanlı duygusal zekânın zekâ ölçümü olarak belirtilmesinin doğru olacağı ifade edilmektedir (Mayer vd., 2001: 232– 242). Bazı bilim insanları, yalnızca bilişsel becerileri ölçen testlerin duygusal zekâ saptamaları için gruplandırılması gerektiğini tartışmaktadırlar.

Eğitimde Duygusal Zekâ ve Önemi

Günümüzde ilerleyen teknolojik gelişmeler ışığında insan ilişkilerinde görülen azalma, eğitim kurumlarındaki negatiflerinin yerini, pozitif ilişkiler ve başarısızlığı önlemesi için, çalışan kişilerin duygusal zekâlarını arttırmaya olan talep oldukça artmaktadır. Duygusal zekânın profesyonel yaşamdaki önemi gitgide daha net anlaşılmakta bunun yanı sıra, profesyonel hayattaki yöneticilerin, yüksek düzeyde duygusal zekâ yeteneklerine ait olması gerektiği de savunulmaktadır. Çünkü liderler, duygusal zekâlarını geliştirmediklerinde, çalıştıkları eğitim kurumlarında büyük bir kayba sebep olmaktadır. Profesyonel hayatta,

yüksek oranda bilgi ve zekâya bağlantı kuran liderlerin her zaman fikirleri oranında yetenekli olamaması ya da daha az fikre sahip olan uzmanların daha çok başarıyı yakalayabileceği duygusal zekânın yönetimdeki faydasına vurgu yapmaktadır.

Duygusal zekânın ilerleyen yaşlar ve kazanılan tecrübeler ile artması duygusal zekânın eğitimle artacağına bileşkesidir. Multi Health System Inc. Tarafından Amerika'da 3831 kişi üzerinde yapılan çalışmaya göre kişiler hayatta oldukça duygusal zekâ seviyeleri artmakta ve 50'li yaşlarda en üst yüksek seviyeye gelmektedir (Kocayörük, 2004).

Yeşilyaprak (2001) de duygusal zekânın eğitim yönünden farkını şu şekilde açıklamaktadır:

1-Duygusal zekâ becerileri, eğitimle arttırılabilir ve kuvvetlendirilebilir.

2-Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime kadar her eğitim basamağında önem arz etmektedir.

3-Duygusal zekânın yok sayılması, zihinsel zekâ belleğinin daha çok ve daha faydalı uygulanmasını engeller. Böylelikle duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı da artırır.

Yeşil yaprak bu unsurlar ile duygusal zekâ eğitiminin önemini belirtmektedir.

Öğretimsel Liderlik Tanımları

Bu bölümde liderliğin tanımı, öğretimsel liderlik hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Liderlik Tanımı

Liderlik, tarihöncesi dönemlerden beri insanlığın iç içe olduğu bir olgudur. Lider, antik dönemlerde insanları bir arada tutan ve sosyal organizasyonlarında birlikte hareket edebilmeyi sağlayan kişi olmuştur. İnsanların sosyal varlık olarak bir arada yaşama eğilimleri göz önünde bulundurulduğunda gruplardan toplumlara kadar farklı seviyelerde etkileşimlerin olduğu yapıların oluşmasını sağlamıştır.

Önder olan birey, en yüksek mevkideki birey olsa da, toplumsal çevrenin bir unsurudur. Toplumsal yapılar dengeli bir mevki, rol ilişkileri ve etkili normlardan oluşmaktadır. Bu normlar, kişilerin etkileşimi esnasında meydana gelen ve üyelerin tavırlarını çerçeve altına alan yaptırımı olan unsurlardır. Önderin tavrı hem bu normlar üzerinden oluşturulmuş unsurlar içerisinde ortaya çıkmakta, hem de bu normlardan faydalanmaktadır (İbicioğlu vd, 2009: 2).

Liderlik, bireylerin bir arada hayatlarını sürdürmeleri sonucunda grupların ifade edilmesi ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Bu durum, hem topluluğun ifade edilmesi gereğinin hem de grup üyelerinden birisinin grubu ifade etmek istemesinin bir sonucudur. Glueck (1980)'e göre liderlik; *tarihçiler, felsefeciler, psikologlar, sosyologlar, politikacılar ve araştırmacılar tarafından ilgi görmektedir* (Glueck, 1980:459).

Lider; etimolojik açıdan incelendiğinde; liderlik etmek (lead), lider (leader) ve liderlik (leadership) kelimelerinin Anglo-Sakson kökü “yol” ya da “yön” anlamına gelen “lead”dir. Almanca (leither), İskandinavca (leadar), Flemenkce (leider) aktarımları İngilizce ifadeleri ile hemen hemen aynıdır. Lider sözcüğünün Yunancada karşılığı ‘hegemon’dur. Bu kelimeler; ‘yol’ veya ‘gezgin’ anlamına gelmektedir (Aldair, 2005:66).

Lider sözcüğü önce Samuel Johnson tarafından 1755 senesinde ortaya konan İngilizce lügatta “kaptan, kumandan, önden giden kimse” olarak ifade edilmiştir. Önder sözcüğü ise ilk kez 1828 senesinde Webster Amerikan Sözlüğünde yer almış, “liderin durumu, koşulları” olarak isimlendirilmiştir. Oxford İngilizce Sözlüğünde önder sözcüğü ilk kez 1976 yılında hazırlanan basımda yer bularak, “bir grup insana öncülük etmek, bir konuda başkalarını etki altına almak” olarak tanımlanmıştır (Rost, 1993:38-42).

Lider (leader) sözcüğünün Türkçe karşılığı ‘önder’ sözcüğüdür. Ancak lider sözcüğünün dilimize geçtiği ve bu sebeple ortaya konulan çalışmalarda önder sözcüğünün çok

kullanılmadığı tespit edilmiştir. Psikoloji Sözlüğünde lider kelimesi; “belirli grup ya da organizasyonun hedeflerine ulaşma çabalarını organize etme, yönlendirme, eşgüdümleme, koordine etme, güdüleme, grup ya da organizasyona öncülük etme.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Liderlik kavramı XX. yüzyıl Batı dünyasının en gözde terimlerden biri olmuştur. Bunun ilk sebebi sanayi devriminden sonra ilerleyen dünya ekonomisinin önemli biçimde idare edilmesi arayışında saklıdır (Aytürk, 1990: 1). Lider kelimesinin anlamı ile ilgili bilim çevreleri tarafından çok fazla sayıda tanımlar bulunmasından dolayı net bir tanımı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır.

Werner’a göre (1993) lider; “ Belli bir zamanda, belli bir oluşumda ve belli şartlar altındaki bir örgütü oluşturan kişilerin, ortak kazanımlara ulaşmak için sistemli olarak çaba sarf etmesini teşvik eden, kişilere faydalı olan, tecrübelerini aktaran ve kişilerin uygulanan liderlik çeşidinden hoşnut olmalarını ifade eden etkileme sürecidir.” (Werner, 1993: 17-20).

Rost’a göre (1991) lider; etkileşimli gayelere dayalı gerçek bir aktarım isteyen lider ile takipçileri arasındaki etkiler olarak tanımlanmıştır (Rost, 1991: 102).

Cox ve Hoover (2003) liderliği şu şekilde tanımlamıştır: Önder, bireylerin takip etmesi için fırsat verir iz bırakır. Bu nedenle fırsat verdiği süre zarfında işaretler olur.” (s. 337).

Gardner (1986) liderlik kavramını, “Liderlerin kendi ya da herkesin paylaştığı amaçlar doğrultusunda, örnek alma ve ikna yoluyla grubu harekete geçirme sürecidir.” biçiminde tanımlamıştır. 1990’lı yıllarda C. Norris (1990) liderliği “Sezgisel ve analitik düşüncüyü tümüyle kullanarak yaratıcı olmak”, W. Pogonis (1992) “İnsanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, duygudaşlık (empati), gibi aktif, önemli ve birbiriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileme” şeklinde tanımlanmıştır¹.

Liderlik ile bağlantılı açıklamaların sayısının çok ve çeşitli bulunmasına karşın tümünde benzer bir payda oluşmaktadır. Bu payda liderin ifade ettiği durumun, temelde “yönetimsel iş” olduğudur. Bu sebeple önderi açıklarken, en başta yönetimsel işin hangi anlama geldiğinin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Yönetimsel işin çerçevesi hakkında bir tutarsızlık ve çok sayıda da teori bulunmaktadır. Yönetimsel iş; önderlerin neyi yaptıklarından, sürelerini nasıl organize ettiklerinden, kimlerle etkileşimli ilişkiye girdiklerinden, vb. içeriklerden meydana gelmektedir(Torrington, Hall, 1987: 392; Akt. Erdem, 2009: 200).

Liderlik Türleri

Lider olma özelliği gösteren kişiler çeşitli tarzda davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bir liderin davranış modeli, lideri takip eden ya da idare ettiği topluluk ile var olan etkileşimindeki tavrı ile ilgilidir (Doğan, 2007:66). Bu tavır genel olarak hüküm verme üzerinedir. Önder kararı kendisi vermesinden itibaren veya yönettiği grup karar almasını sağlayabilir. Önderin hükmü kendi vermesinden itibaren başlayan süreç, yönettiği grubun bireysel hükümlerini almalarına kadar süre gelen bir süreçte, lider hareketleri türlere göre şekillenmektedir (İbicioğlu, 2009: 5).

Tablo 6

Liderlik Davranış Tarzları (Özsalmanlı, 2005:139; Akt. İbicioğlu, 2009: 5)

Eylemler \ Tarzlar	Otokratik	Demokratik	Katılımcı
Amaç Belirleme	Lider	Takipçilerin Görüşü Alınır	İlgili Herkesin Görüşü Alınır
Karar Alma	Takipçilerin Katılımı Yok	Takipçilere Danışılır Görüşleri Alınır	Takipçilerin Katılımı Sağlanır
İletişim	Yukarıdan Aşağı	Yukarıdan - Aşağı Aşağıdan - Yukarıya	Çok Yönlü
Motivasyon Türü	Cezalandırma	Ödüllendirici	Pozitif Ödüllendirici
Yetki Devri	Yok	Kısmen	Fazla

Tablo 6 de görüldüğü gibi, pratikte liderlere özgü davranışlar üzerine farklılıklar bulunmaktadır. Bu tutumlardan birinin diğerlerinden daha iyi veya doğru olduğunu söylemek doğru değildir (İbicioğlu, 2009: 5).

Birden fazla liderlik çeşidi bulunmaktadır. Bunların başlıcaları aşağıda yer almaktadır. Buna göre:

(1) **Otokratik Liderlik:** Bu tarz lider, etrafındakilere baskıcı bir uygulama eğilimiyle davranış modeli sergiler. Muhalefetten hoşlanmaz ve sert kaidelerle belli davranış kalıplarını uygular (Yeo, 2006: 65). Sargut'a göre (2011) bu tür lider, karar alma mekanizmasında yalnızca kendisi yetkili olur ve elinde bulundurduğu gücü etrafı ile paylaşmamaktadır. Özellikle grup içerisinde yer alan bireylerin motive edilmesi genellikle önceden sahip olduğu

gücün kullanmasına dayanmaktadır. Bu tip önderlik, daha fazla yönetim biçimi ve bürokratik idareye sahip gruplar için geçerlidir.

(2) Tam Serbesti Tanıyan (Laissez-Faire) Liderlik: Topluluk üyelerinin ve öncü takipçilerinin kendilerini geliştirmesi ve problemlere karşı çözümün ortaya çıkması ile ilgili çalışma söz konusudur. İhtiyaç duyulan zamanlarda bireyler sahip olmak istedikleri birey ile topluluk oluşturarak problemlerini çözebilir, özgün düşünceler edinebilir ve uygun gördüğü kararları alabilmektedir. Bu liderlik basamağında öncünün asıl görevi kaynak temin etmektir (Türkmen, 1999: 63).

(3) Katılımcı veya Demokratik Liderlik: Bu liderlik çeşidinde, öncü ve takipçileri merkezi düzenden daha çok toplumsal bir grup olarak eylemde bulunurlar (Newstorm ve Davis, 1993:227). Demokratik lider, kişiler arası bağlantılara oldukça fazla ehemmiyet göstererek çalışanları daima destekler ve onları motive eder. Kararlar alırken asları da bu aşamaya dâhil eder ve onlar üstünde baskı oluşturmadıkları için tespit edilmiş hedefler dâhilinde yol alırlar ve birlikte çalıştıkları kişiler de lidere destekte bulunurlar (Güney, 1997: 213).

(4) Karizmatik Liderlik: Lider; genellikle kriz zamanlarında kendini gösteren olağanüstü niteliklere ve güçlü kişilik özelliklerine sahiptir. Bu tip liderlikte lider, genelde öz güven sahibi, cesaretli, çalışanları üzerinde hayranlık uyandıran, ikna kabiliyeti ve motive etme gücü fazla olma gibi özelliklere sahiptir (Çelik ve Sunbul, 2008: 52). İzleyenleri arasında körü körüne bir bağlılık yaratmaktan ziyade toplumsallaştırılmış geniş görüşlülük sahibi örgütlerin ortaya çıkmasını sağlar (Choi, 2006: 8). Ülkemizde karizmatik lidere en güzel örnek olarak Atatürk verilebilir.

(5) Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik: Lider, çalıştığı kişiler ile beraber ekonomik, siyasi ve duygusal etkilerini değişme ve farklılaşmaya bağlı olarak bir düzen içerisine girmesidir. Öncü, izleyicilerini teşvik etme standart ikna edici araçların peşi sıra, onların güdüleme seviyesini yükseltecek etkileşimi sağlama özelliklerine sahiptir (Burns, 1979: 19-20).

6) Vizyoner Liderlik: Bu liderlik tipinde lider, grup içindekileri ve takipçileri etkisi altına alarak eyleme geçirme ileriye dönük bir şekilde elle tutulur ve ulaşılacak hedefleri düzenleyebilme becerisine sahiptir (Erdoğan, 2002: 48). Vizyoner lider, hedefi gerçek manada özümseyebilmekte ve ileride başarmak istediği düzeye gelebilmek için, çalışan kişiler ile beraber eylemde bulunmaktadır (Doğan, 2007: 97).

(7) Süper Liderlik: Süper liderlik, kendine yeten liderlikten farklı olarak zamanla “süper” kavramıyla geliştirilerek grup üyelerinin genellikle görevlendirildiği ve yetkilendirildiği üstün bir gücün transferi olarak tanımlanmaktadır (Muller vd., 2013: 805).

Tablo 7

Duygusal Zekanın Bileşenleri, Bu Bileşenlerin Tanımları ve Ayırıcı Özellikleri

Bileşen	Tanımı	Ayırıcı Özellikler
Öz-bilinç	Kişinin güçlü ve zayıf yanlarını, güdülerini, değerlerini ve diğerleri üzerindeki etkisini bilmek	<ul style="list-style-type: none"> • Özgüven • Gerçekçi bir kişisel değerlendirme • Mütevazı bir mizah anlayışı • Yapıcı eleştirilere susama
Kendini ayarlama	Zararlı dürtüleri ve ruh hallerini kontrol edip yönlendirebilmek	<ul style="list-style-type: none"> • Dürüstlük • Ahlaklı olmak • Belirsizliğe ve değişime açık olmak
Motivasyon	Başardığı işlerden zevk almak	<ul style="list-style-type: none"> • İşin kendisine ve yeni mücadelelere tutkuyla yaklaşmak • Gelişim için bitmek tükenmek bilmeyen bir enerji • Başarısızlık karşısında iyimser olmak
Empati	Karar alırken diğerlerinin duygularını da dikkate almak	<ul style="list-style-type: none"> • Yetenekleri tespit edip etki alanınıza almakta uzmanlık • Başkalarını da geliştirme yeteneği • Kültürler arası farklılıklara karşı duyarlı olmak
Sosyal beceri	Diğerlerini yönlendirebilmek için dostane ilişkiler kurmak	<ul style="list-style-type: none"> • Değişime önderlik etmek • İkna kabiliyeti • Geniş bir tanıdık ağı • Ekip kurup liderlik etmede uzmanlık

Kişilikleri, liderlik şekilleri, yetenekleri, ilgileri değişkenlik gösterse de etkili liderlerin benzer davranışlara sahip olduklarını görmek mümkündür. Bu benzer davranışlar şöyle maddelenebilir (Özden, 1998):

1. Liderler, "Ben ne hedefliyorum?" sorusuna cevap aramak yerine, "Ne yapılması gerekiyor?" sorusuna cevap ararlar.
2. Değişimi ortaya koymak için ne hedeflemeliyim ya da neyi hedefleyebilirim?" sorusunu sorarlar.
3. Önder kişiler her zaman, "Bu örgütün misyonu ve hedefi nedir? Bu örgütte çalışan kişilerin başarımları ve ortaya çıkan durum değerlendirilmesini biçimlendiren temel etkenler nelerdir?" sorularını ile cevap bulma yoluna giderler.
4. Önderler, kişiler ile arasındaki değişkenliklere değer verirler.
5. Liderler, çevresindeki bireylerin kuvvetli ve kabiliyetli olmasından çekinmezler.
6. Sürekli olması gereken durumlar üzerine yoğunlaşırlar ve göze çarpanı tercih etmek istemezler.
7. Liderler diğer kişilere neyi hedeflemeleri gerektiği hususunda söz söylemezler, olması gerekeni aracısız olarak bizzat kendileri yaparlar.

Öğretimsel Liderlik Tanımı

1980'li senelerde temel bir yönetim modeli olarak meydana gelen öğretimsel liderlik, öğretim ve programın denetlenmesi ve düzenlenmesine dayanmaktadır. Etkili idarecilerin etkin öğretim önderleri oldukları kanısını destekleyen bazı temel kanılar bulunmaktadır. Aktif olan yöneticiler, öğretime oldukça fazla önem verir, öğretime yönelik hedef ve yönlendirmelerini açık ve net bir şekilde belirler ve bu hedef ve ümit doğrultusunda öğretmen ve idarecilere yön vermesini sağlarlar. Sürelerinin bir kısmını, öğretimle ilgili çaba ve alaka gösterme, personele yönelik olma gibi uğraşlar ile öğretim problemleriyle alakadar olarak geçirirler (Balcı, 1993, s. 29).

Öğretimsel liderlik, okulun amaçlarını belirleme, eğitim programı ve öğretimi idare ederek, pozitif gelişme ortamı düzenlemeye yönelik liderliktir (Sağır & Memişoğlu, 2012). Öğretimsel liderlik; eğitim meselesinin başarıya ulaşmasını sağlamak için; idareci, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve okul idaresinin güçlü bir şekilde ve düzenli işleyişin meydana geldiği bir öğretim ikliminin yaratılmasıdır.

Öğretimsel liderlik; eğitimin temel unsurları olan öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme basamakları ile direkt olarak alakadar olmayı gerektiren bir önderlik alanıdır (Aksoy ve Işık, 2008, s. 236). Öğretimsel önderlik, vizyon geliştirip geleceğin resmini çizen, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aktif olarak planlayıp belirtebilme, etken roller edinebilme ve aktarabilme yeterliğidir. Faal olan bir öğretimsel lider, vizyon geliştirme, gelişen vizyonu paylaşma ve bütün öğrencilerin gelişim göstermesine ve kişisel ayrımlarına uygun öğrenme düzeni oluşturabilme mesuliyetine sahiptir (Apaydın, Vilkinas, & Cartan, 2011, s. 108).

Öğretimsel liderlik, eğitim-öğretimin aşamaları ile ilgili olan alanında etkin olup öğrenciler, öğretmenler, öğretim programları ve eğitim süreçlerinin geliştirilmesi için çaba gösteren bir önderlik tipidir (Gümüşeli, 2001, s. 539). Gündüz ve Balyer'e göre (2012) Öğretimsel liderler; okul kurumunda ve çevresinde hareketleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi kuran, bireylerarası ilişkilerde uyumlu davranan, bürokratik olmayıp demokrasiyi özümseyen, güçlendirme ve devamlılık hedefli organize etmeyi, bağlantı kurarak yönlendirmeyi, statüyü devam ettirmek yerine risk alıp farklılığı, sakinlik yerine gelişmeyi destekleyen bireylerdir.

Bir ülkenin kalkınmasını ve ilerlemesini devam ettirilebilmesinde, büyük öneme sahip olan eğitim sistemi içinde yer alan en önemli örgüt, okullardır. Okul, her türlü eğitim ve öğretim faaliyetleri ile toplumdaki kişilerin toplu olarak eğitilmesi fonksiyonunu üstlenen örgütlerin ortak adıdır (Erden, 1998, s. 50).

Bireyin performansı, kişisel ve kişisel olmayan birden fazla etkenden etkilenir. Bu etkenlerin düzenli olması hususunda, düşük olmayan performansın meydana çıkmasına neden olmaktadır. Kişisel etkenler; yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri, iş deneyimi, yetenek ve işe yönelik bilgi ve becerilerden oluşur. Dışsal faktörler olarak da isimlendirilen kişisel olmayan faktörler ise, örgütsel düzen ve iklim, çalışma şartları, iş ilişkileri, işin niteliği gibi etkenleridir(Weightman, 2004, s. 160-161).

Öğretmenin dört ana görevi bulunmaktadır. Bunlar:

i. Öğretme Görevi; Öğretmenin ana odağı anlamlandırma sürecini biçimlendirmek yani öğretmektir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesinde kılavuzluk eden bir önder vasfı ile yapması gereken en önemli şey, öğrenme hedeflerini anlatmaktır (Yalın vd. 1996: s 3).

ii. İdare ve Yönetim Görevi; öğretmenlerin eğitim programını organize etme, aktarma, yönetme ve işletme işlemlerini kapsar. Kurumun eğitim çalışmalarını işbirliği planlama ve gerçekleştirme görevi öğretmenden istenir. Bu görevin önem arz eden yönü, fiziksel olanakların ve öğretim araçlarının oluşturulması, organize edilmesi ve korunmasıdır. Öğretmen eğitim programını öğrencilerin seviyelerine göre düzenleyip aktararak ve güncelleştirerek eğitim kurumunun devamlılığına katkıda bulunur (Yalın vd. 1996: s 3).

iii. Mesleki /Konu Alanı Uzmanlık Görevi; Öğretmenden öğretmesi istenilen içerik alanı ile ilgili; bilgi ve yeteneklerin kaynağı olması istenir. Aktarması istenilen alanın öncüsü olarak alanındaki bilgisinin kesin ve aktüel olması gerekir. Böylelikle, eğitimdeki yenilikleri ayak uydurması için yeni bilgi, beceri ve davranışlar geliştirmesi beklenir (Yalın vd. 1996: s

iv. Öğrenci Danışmanlık Görevi; Öğretmen, kariyerler/meslekler ile alakalı sorunları olan öğrencilere kılavuzluk edebilmelidir (Yalın vd. 1996: s 3).

Öğretmenlerin performansını belirleyen temel üç unsur bulunmaktadır. Bunlar yeterlilik, motivasyon ve iş çevresidir. Hedeflenen yüksek performans seviyesine gelebilmek için bu üç etkenin en yüksek seviyede bulunması gerekir. Yönetici, bu etkenlerden her birinin tek başına veya beraber, performansı ne derecede etkileyebileceğini iyi anlamlandırabilmelidir. Bu kapsamda öğretmen performans değerlendirme sisteminde açıklanması istenen ilk soru, öğretmenin aktif ve başarılı bir öğretim için yeterli olan bilgi ve becerilere yani yeterliliğe sahip olup olmadığıdır. Bu soruya verilecek yanıt olumsuz ise, bu fikir ve becerilerin öğretmenlere nasıl kazandırılabilceğinin açıklanması gerekir. İkinci soru, öğretmenin sahip olduğu bu bilgi ve becerileri, aktif bir öğretim için ne derecede kullanıp hayata geçirdiğidir. Bu soruya verilecek yanıt, öğretmenin güdülenme eksikliğinin olup olmadığını ortaya çıkaracaktır. Değerlendirmeler neticesinde bu soruya yönelik olarak öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli tamamı ile kullanamadıkları ve ortaya koyamadıkları sonucuna ulaşırsa, bu pozisyonda da öğretmenlerin neden potansiyellerini aktaramadığının araştırılması gerekir (Şişman, 2011, s. 97-98).

Eğitimde Duygusal Zekâ ve Öğretimsel Liderliğin Önemi

Goleman'a göre duygusal zekâ; başarılı bir şekilde amacına ulaşmış bir liderlik için elzem derecede önemlidir (Akt Rhodes vd. 2004: 65-70). Yapılan çalışmalar neticesinde, ekip çalışmasının başarılı olmasındaki etkenin, iyi yönetilen duygular olan güven, sadakat ve katılım gibi duyguların yanında duygusal zekâ yeterliliklerinin de önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmalar sonucunda, lider belirleme ve belirlenen lideri yetiştirme de en çok etki gösteren parametrelerden birilerinin de duygusal zekâ ve bilişsel ahlaki muhasebe olduğunu açıklamaktadır.(Sheehan, 1999: 57-69) (Wong ve Law, 2002 alıntılan Moriarty ve Buckley, 2003: 98-110) (Barling vd. 2000: 157-161) (Atwater vd. 1998). Bu konuda Selçuk vd. (2004: 9) Dünyadaki başarılı olmuş yönetici, lider ve politikacıların ortak

özelliklerinden birilerinin de duygusal zekâ ve sosyal zeka düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir (Kılıç, 2009 : 126).

Goleman (1996)' ın duygusal zekâ üzerine temel eğitimlerin hangi yaş ve yaş grupları üzerinde başlaması gerektiği sorularına farklı araştırmaları kaynak göstererek okula başlamadan bebeklik çağından itibaren bütün yaş grubundaki çocuklara bu temel eğitimlerin sistemli olarak verilmesi gerektiği vurgusunu yapmıştır (Somuncuoğlu, 2005: 287).

Literatürde kapsamlı şekilde bulunan ve çok sayıda yapılan araştırmalar, kişilerin duygusal zekâ yeterliliklerine sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır. Bunun yanında eğitimde duygusal zekânın geliştirilmesi gereğinin üzerinde durulmaktadır.

Eğitim esnasında birçok sorun ile karşı karşıya gelen öğretmenlerin, bu sorunları çözüme kavuşturmaları, ayrıca problem ortaya çıkmadan önce sorunu belirleyip çözüme kavuşturmaları, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin yüksek düzeyde olması, duygusal zekâ yeterliliklerine sahip olmalarıyla mümkündür. Bunun için ilk olarak, öğrencilere rol model olan öğretmenlerin duygusal okuryazar olmaları sağlanmalıdır (Somuncuoğlu, 2005:287-289).

Kişide duygusal zekânın gelişiminde okulda almış olduğu; aile eğitimi başta olmak üzere okulöncesi, ilk ve ortaöğretim ve yetişkin eğitimi de dahil her aşamadaki eğitim programlarının revize edilerek bu anlayış ile geliştirilmesi gerekmektedir (Somuncuoğlu, 2005).

Duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine genel anlamda bakıldığında;

- Eğitimin tüm kademelerinde bilhassa okulöncesi dönemde duygusal zekanın öğrencilerin kişilik gelişimleri için önem taşıdığından dolayı eğitim programlarında ivedilikle yer alması gerekmektedir (Somuncuoğlu, 2005).

- Ülkemiz de çocuk sahibi olmak isteyen çiftlere, anne- baba eğitimi zorunlu hale getirilmelidir. Bu sayede ruhsal manada sağlıklı bir toplumun oluşumu gerçekleşir (Somuncuoğlu, 2005).
- Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin eğitim gördükleri lisans programlarındaki öğretmen adaylarının eğitimine duygusal zekâ eğitimi de dâhil edilmelidir. (Somuncuoğlu, 2005).
- Okul iklimini oluşturan temel taşlardan olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin duygusal zekâ değerlerini ve davranışlarını önemseyen bireylerden oluşması sağlanmalıdır (Somuncuoğlu, 2005).
- Eğitim programlarında sosyal ve duygusal becerilerin edinilmesinin yanında, ders saatleri dışında da kazanılan sosyal ve duygusal becerilerin uygulamaya geçirilebileceği eğitim programları düzenlenmelidir (Örneğin, öğrenci sabah okuluna geldiğinde ilk on dakika içten selamlaşma ve belki sabah sütünün birlikte içilmesi gibi...) (Somuncuoğlu, 2005).
- Duygusal zekânın önemini ve gelişimini sağlama açısından doğru ve etkili olabilecek uygun metod, ortam, strateji ve tekniklerin geliştirilmesi ve yeni eğitim tasarımlarının oluşması için bilimsel çalışmaların sayısının da artması gerekmektedir (Somuncuoğlu, 2005).

Öğretimin geliştirilmesi öğretimsel liderliğin temel hareket noktasıdır. Bu yaklaşımda; okul çevresinin yeniden dizayn edilerek, üretken ve verimli hale getirilmesi hedeflenmelidir.

Öğretimsel liderlik karizmatik bir liderlik değildir. Öğretimsel lider olabilmek için, olağanüstü bireysel özelliklere sahip olmak gerekmemektedir. Öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde odaklaşan bir liderlik çeşididir. Dolayısıyla böyle bir liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılabilir. Öğretimsel liderliğin öğrenme liderliğiyle güçlü bir bağlantısı vardır.

Öğretimsel liderlik kuramının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları:

- Öğretimsel lider tüm enerji ve üretkenliğini eğitim kurumundaki öğretimin geliştirilmesine harcamaktadır.

- Öğretimsel liderlik, diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak eğitim alanına yönelik olarak geliştirilen bir liderlik yaklaşımıdır.

- Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır.

Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak kendilerini yetiştirmelidir. Öğretimsel liderlik belli kişisel özellikleri kendisinde taşımasından ziyade, bir yetiştirme tarzını gerektirmektedir. Öğretimsel liderlik okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yakın hale getirmektedir. Öğretimsel lider öğretimde kalite kontrolü sağlar, öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır (Birekul, Mehmet¹: 2015).

Eğitimde öğretmenlerin rolü ve öğrencilerin öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda, üzerinde önemle durulan konulardan biriside, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretimsel liderlikteki rolleridir. Örgütsel yapı içerisinde okulun başarısını norm ve etkinlikler etkilemektedir. Araştırmalara göre, bir okuldaki öğrencilerin başarısında hem bireysel yetenekler hem de örgütsel özellikler etki göstermektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği, öğrencilerin başarısında, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak oldukça önemlidir.

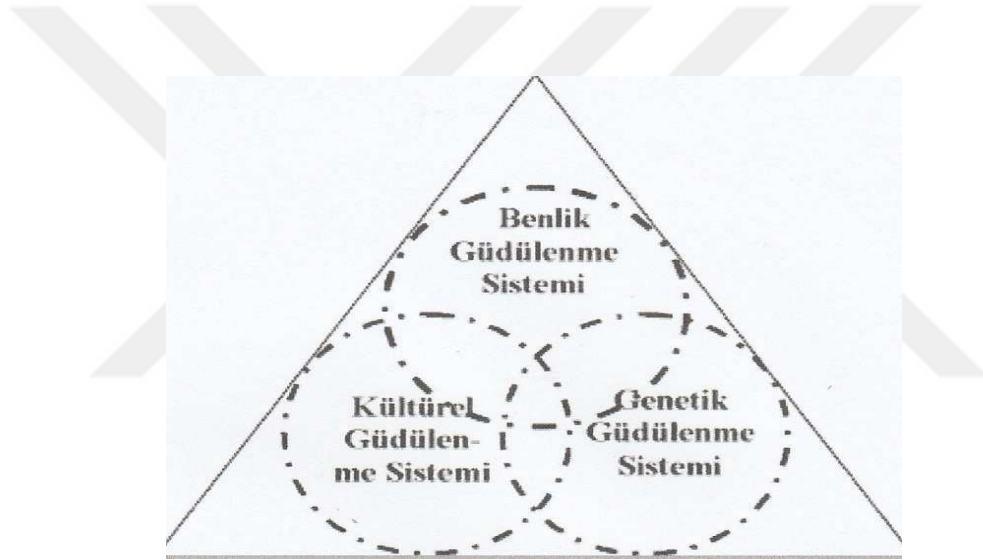
Akış Kuramı

Akış, bireyin gerçekleştirdiği eyleme kendini adayarak yoğun bir biçimde odaklanması, gerçekleştirdiği eylemin dışında hiç bir şeyin dikkatini dağıtmasına izin vermemesi olarak tanımlanmaktadır. Yaptığı işin akışına kendini kaptıran birey yoğun konsantrasyon hali ile dış uyarıcılara kendisini kapatmaktadır. Akış kuramının başlaması ve gelişmesine öncülük yapan Mihalyi Csikszentmihalyi'nin 1960'lı yıllardaki yaptığı araştırmalarda, birçok sanatçının çalışmalarındaki en iyi performanslarını bulmaları için yaşadıkları deneyimleri olumsuzdan olumluya yön vererek kişinin kapasitesini tam olarak ortaya koyabildiğini gözlemlemiştir(Csikzenmithaly 1988' dan akt. Cilasun,2016).

¹ <http://www.mbirekul.com/?p=286>

Akış deneyimi içinde olan birey, yaptığı işe dâhil oldukça kendi beceri ve yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Birey akış deneyimi içerisindeyken hem olumlu duygulara sahiptir hem de zor olan işlerin içine akıp gitme durumu içindedir. Csikzenmithaly değişik ortamlardaki akış deneyimi ile ilgili gözlemlerinde bireylerin benzer hisler içinde olduğunu gözlemlemiştir (Csikzenmithaly 1990' dan akt. Yaşın,2016).

Akış kuramı kişiyi 3 tür güdülenmenin birleşimi sonucu davranışta bulunan bir sistem olarak ele almaktadır. Bu sistemler; genetik güdülenme sistemi, kültürel güdülenme sistemi, benlik güdülenme sistemidir (Moneta ve Csikzenmithaly 1996' dan akt. Cilasun,2016).



Şekil 3: Akış Kuramına göre İnsan Doğası (Sahranç, 2007'den akt Cilasun, 2016)

Benlik güdülenme sistemi önemlidir, çünkü akış deneyiminin gerçekleşmesi için gerekli şartlar temelde benlik güdülenme sisteminin harekete geçmesi ile sağlanır. Bu sistem bireyin bilincinde düzenli olarak oluşmakta ve sonucunda birey mutlu olmaktadır. Bireyin yaptığı etkinlikler sonucunda becerileri gelişmekte ve bu gelişim ile beraber yeni ve daha yüksek düzeyde zorluklar ile karşılaşmakta, kişi sürekli devam eden bir gelişim içinde bulunmaktadır (Moneta ve Csikzenmithaly 1996' dan akt. Cilasun,2016).

Csikzenmithaly' e göre akış kuramı deneyimlerinin kişinin benlik sisteminde oluşabilmesi için aşağıdaki alt boyutların gelişmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlar:

- 1) **Net bir amaç:** Bireyin amacını açıkça kafasında belirlemesi gerekir. Sanatsal işler de bu hedef başlangıçta açık olmayabilir.
- 2) **Eşit ve yüksek düzeyde beceri ve zorluklar:** Bireyin karşılaştığı zorluk ve beceri düzeylerinin üstünde ya da yüksek düzeyde olmasıdır. Zorluk derecesinin artması kişinin kendini geliştirmesine neden olmaktadır.
- 3) **Odaklanmış dikkat/ konsantrasyon:** Kişinin bütün ruhsal enerjisini ve dikkatini yaptığı işin gerçekleşmesine yöneltmesidir.
- 4) **Kontrol:** Bireyin yaptığı işin kendi bilgi ve becerisi ile süreci kontrol etmesidir.
- 5) **Öz- bilinç kaybı:** Kişinin karşılaştığı zorlukları gerçekleştiremeyeceğini düşünmeden ve farkında olmadan aşabilmesidir.
- 6) **Geribildirim:** Kişi yaşadığı zorluklar esnasında geribildirime ihtiyaç duyar. Buda kişinin daha çok odaklanarak beceri geliştirmesine yardımcı olur.
- 7) **Zaman algısının değişmesi:** Kişinin dikkatini odaklamasından ve aşırı konsantre olmasından dolayı zamanın nasıl aktığının farkında olmamasıdır.
- 8) **Ototelik deneyim:** Kişinin içsel motivasyonu sayesinde, bir işi yapmış olmak için değil, haz alarak süreçten mutluluk duymasındır (Csikzenmithaly 1990' dan akt. Sahranç,2008).

Csikzenmithaly akış ve iş hayatı arasındaki ilişkiyi inceleyerek araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalar sonucunda bireyin işi ile ilgili olumlu duygular beslemesi ve olumlu duygular geliştirmesi, bunun sonucunda da yaşamının diğer bölümlerini de etkilemektedir (Csikzenmithaly ve LeFevre 1989'dan akt. Yaşın,2016).

Csikzenmithaly' ye göre çalışanların iş ortamında akış deneyimini yaşamaları için, işin özelliklerini değiştirip, geliştirerek bireylerin akış deneyimini daha sık tecrübe etmeleri

sağlanabilir. Bunun için de örgütler, hedeflerini daha açık ve anlaşılır hale getirerek, çalışanların işlerindeki performans düzeyleri ile ilgili geri bildirim yollarının geliştirilip sıklaştırarak, çalışanların becerilerini geliştirmek için fırsatlar sunarak ve yaptıkları iş üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayarak akış deneyiminin daha sık yaşanması mümkün olabilir (Csikzenmithaly 2003'den akt. Yaşın,2016).

Yazın incelendiğinde; bugüne kadar yapılan çalışmalar aydınlatıcı nitelikte ancak oldukça yetersiz görünmektedir. Bunun en dikkat çeken sebebi ise; akış deneyiminin iş dışındaki faaliyetlerde ve sanat, spor odaklı mesleklerde çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Bunun tek istisna sayılabilecek olan örneği, cerrahlar üzerinde yapılan akış deneyimleri çalışmaları gösterilebilir (Yaşın, 2016).

Akış kuramı içerisinde eğitimi ele alacak olursak, öğretmen ve öğrenci arasında geçirilen zamanın uzun ve etkileşimin fazla olması sebebiyle akışta kalma ve akış deneyimi yaşama olasılığı yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın

Erol (2012) tarafından yapılan çalışmada; özel ve resmi ilköğretim okulu sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri; öğretimsel liderlik alt boyutları (okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme, mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama,) incelemiştir. Gümüşeli (1996) tarafından uyarlanan“Öğretimsel Liderlik Ölçeği” nin alt boyutlarında kıdem, cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Resmi okullarında görevli öğretmenlerin özel okullarda görevli öğretmenlere oranla anket maddelerini daha etkin yanıtladıkları gözlenmiştir. Anket sonuçları dikkate alındığında özel okullarda görev alan öğretmenlerin anketlerde yer alan maddeleri çoğunlukla gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Coşar (2010), Bolu il merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulunda görev yapan 278 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini incelemiştir. En etkili boyut olarak; düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma, en az etkili boyutun ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kış (2013) tarafından yapılan çalışmada; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik yönetici ve öğretmen algılarını incelemiştir. Nicel yöntemleri kullanarak oluşturduğu araştırmasında, sistematik sentezi ve meta analiz yöntemi ile çeşitli değişkenler açısından etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Alan yazın taraması sonucu ulaşılan 126 çalışmadan, yazarlarla iletişime geçilenler de dahil, toplam 48 çalışmayı meta analize dahil etmiştir. Meta analiz yöntemi uygulamasında iki temel soruya yanıt aramıştır. Bunlardan ilki "*Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında fark var mıdır, varsa hangi yöndedir ve farkın büyüklüğü hangi düzeydedir?*" sorusudur. İkincisi ise "*Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği öğretmenlerin cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi ve mezun olunan fakülte açısından farklılaşmakta mıdır, fark varsa hangi yöndedir ve farkın büyüklüğü hangi düzeydedir?*" sorusudur. Araştırma sonucunda, yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algısı arasında, yöneticiler lehine orta düzeye çok yakın bir fark ortaya çıkmıştır.

Çelik (2010) tarafından ilişkiisel tarama modeli ile desenlenen araştırmada, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma Konya ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumundaki görev yapan 711 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri okul türü değişkeni bakımından örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin

alt boyutlarından “yardımlaşma- nezaket” alt boyutunda çok önemli düzeyde bir fark ve “vicdanlılık” alt boyutunda ileri düzeyde anlamlı bir fark bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı sergilemeleri arasında, tüm alt boyutlarda “orta” düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Arslan (2009) çalışmasında, Ankara iline bağlı Polatlı ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, yenilenen ilköğretim programının uygulanmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlemeye çalışılmıştır. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 35 maddelik veri toplama aracı ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonunda ortaya çıkan bulgular, öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında öğretimsel liderlik rollerini “orta düzeyde” gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Okul yöneticileri programın uygulanması ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Arslan (2009) çalışmasında öneri olarak yöneticiliğin de öğretmenlik gibi bir meslek olarak kabul edilmesi ve okul müdürünün de bir yöneticilik eğitimi alması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Aytekin (2014) genel tarama modeliyle desenlenmiş ilişkisel tarama türünde yaptığı araştırmasında, öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rollerinin yeterlilik düzeylerini araştırmıştır. Örneklemde yer alan 468 öğretmene, ‘Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği’ ile ‘Öğretimsel Liderlik Ölçeği’ uygulamıştır. Analizler sonucunda, okul müdürlerinin durumsal liderlik becerileri ile öğretimsel liderlik becerilerinin alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Sucu (2016), ‘ Öğretmenlerin Motivasyonu ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi’’ isimli çalışmasında Anadolu Liselerinde

görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, Anadolu Lisesi yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkili olup olmadığını sorgulamıştır. Malatya ilindeki Anadolu Liselerinde görev yapan 305 öğretmene “ Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği ile “Öğretmen Motivasyonu” ölçeklerini uygulamıştır. Araştırma sonucunda Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri 3,01 ortalama ile “orta düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin genel öğretim liderliği davranışlarının öğretmen algıları açısından “çoğu zaman” ($X = 3,59$) düzeyinde olduğu tespit etmiştir. Öğretmenlerin daha “yüksek düzeyde” motive olamamalarının sebebinin ekonomik faktörlerdeki tatminsizliklere bağlamıştır. Anadolu Liselerinde görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Erol (2012) araştırmasında, İstanbul ili Anadolu Yakası’nda bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. 15 ilköğretim okulunda görev yapan 367 öğretmene basit tesadüfi örnekleme yoluyla Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından uyarlanan “Öğretimsel Liderlik Ölçeği”ni uygulayarak veri toplamıştır. Araştırmada resmi okullarda görevli öğretmenlerin özel okullarda görevli öğretmenlere oranla anketleri daha etkin yanıtladıklarını tespit etmiştir. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu oluşturan beş alt boyutta en çok “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” önem verdikleri, en az ise ‘Varlığını Hissettirmeye’ önem verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin, görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak “Okul Misyonunu Tanımlama” ile birlikte alt boyutlarda yer alan” Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Okulun Amaçlarını Açıklama” davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Son olarak araştırmada, sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel

liderlik rollerine ilişkin davranışlar; sınıf yönetiminde “bir lider olarak öğretmen” boyutunu oluşturacak şekilde düzenlenmesi önerisinde bulunulmuştur.

Sarıkaya (2016), ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını çeşitli değişkenler açısından saptamak amacıyla, İstanbul ili Avrupa yakası ilçelerinde bulunan 28 ortaöğretim okulundan araştırmaya katılmayı kabul eden 441 öğretmen ile uygulama yapılmıştır. Araştırma verileri, Şişman (2012) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” ve Balay (2000)’ in geliştirdiği “Örgütsel Bağlılık Ölçeği “ ile toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin testinde korelasyon ve regresyon analizleri, gruplar arası farklılıkların testinde ise t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin en sık “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki öğretim liderliği davranışlarını; en az ise “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışları sergilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, okul müdürlerini öğretimsel liderlik davranışlarında en yetersiz buldukları boyut, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutudur. Bu durumda; öğretmenlerin okulda gösterdikleri çabayı takdir etmede; performanslarını arttırmak için teşvik etmede; öğretmenlerin gelişimi için gerekli düzenlemeleri yapmada ve desteklemede; eğitimle ilgili önemli gelişmelerden öğretmenleri haberdar etmede; yeni bilgi ve deneyimlerin paylaşımında okul müdürlerinin yeterli düzeyde liderlik davranışı gösteremediği sonucuna varılmıştır.

Ergen (2013) çalışmasında, Manisa ilinden random yöntemiyle seçilen; Manisa Merkez İlçe, Akhisar, Kırkağaç ve Gördes ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 410 öğretmenin görüşüne göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği ve genel öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklem grubuna kişisel bilgi formu ile Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, 70 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin Öğretim

Liderliği Davranışları Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını, eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını, öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını ve genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algıları açısından ‘çoğunlukla’ düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Geleceğin okul yöneticileri için, okul yöneticiliği ile ilgili alanda lisansüstü eğitim yapmış olmak şartı ile liderlik konusunda akademik eğitimden geçirildikten sonra okul yöneticiliği görevine getirilmeleri önerisinde bulunmuştur.

Baloğlu (2011) literatür taraması yöntemiyle, dağıtımcı liderliği, ilişkili bulunduğu diğer teoriler temelinde ele alıp ve bu yaklaşımın en bilinen savunucuları olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore’nin (2000) görüşleri çerçevesinde analiz ederek ulaşılan sonuçları bütünleştirmeyi amaçlamıştır. Alt amaç olarak edinilen bilgi ve bulguları ülkemizdeki eğitim kurumlarındaki yönetim ile ilgili çalışmalara yansıtarak bu konuya ışık tutmaya çalışmıştır. Bunun için ilk olarak kaynaklar taranmış ve ilgili literatür bir dosya içerisinde toplanmıştır. İkinci olarak toplanan literatür bilgileri ayıklanıp, İngilizce olan kaynaklar Türkçeye çevrili yapılmıştır. Son aşamada literatür taramasının odağında yer alan üç yazara ait görüşler önce kavram haritalaması yoluyla analizi edilmiş, sonra da kendi aralarında ilişkilendirilerek bütünselleştirilmiştir. Buna ilişkin bilgi ve yorumların sunumunda ise çoklu referans yolu tercih edilmiştir. Liderliğin sınırlarını genişleterek, okul içi ve dışındaki tüm liderlik kaynaklarının bir havuzda toplanıp daha güçlü bir okul liderliğinin oluşabileceği sonucuna varmıştır. Dağıtımcı liderlikteki gelişmeler ışığında, okul liderliğinin tekrar ele alınarak işlerlik kazandırılması önerisinde bulunmuştur.

Gün (2012) tarafından ilişkisel tarama modeli ile desenlenen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak “duygusal zekâ” ve “öğretimsel liderlik” ölçeği Gaziantep ili sınırlarında görev yapan 102 okul öncesi öğretmenin katılımı ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ yeterlilikleri geliştikçe liderlik davranışlarının üzerinde olumlu etki yarattığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce, öğrencilerine rol model olmaları ve duygusal zekâ yeterliliklerini geliştirebilmeleri adına eğitim verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Yıldız (2013) çalışmasında, okul müdürlerinin iş yaşamlarında duygusal zekâ yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Van il merkezi belediye sınırları ile Erciş, Özalp ve Gevaş ilçe merkezlerinde görev yapan 362 öğretmen, 91 müdür yardımcısı ve 97 okul müdürü olmak üzere toplam 550 eğitimcinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Duygusal Zekâ Yeterliliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” ve “Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürleri, okul müdürlerinin çok sık düzeyinde duygusal zekâ yeterliliklerini iş yaşamında kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını diğer dört boyutla oranla daha düşük buldukları boyut “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu olmuştur. Okul müdürlerin duygusal zekâ yeterliliklerini iş yaşamında kullanma yeterlilikleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında okul müdürlerinin görüşlerine göre pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretimsel liderlik davranış puanları arttıkça duygusal zekâ yeterliliklerini iş yaşamında kullanma puanları da artmıştır. Bu karşılaştırmada pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ören (2011), Antalya ilinde görev yapan 120 ilköğretim öğretmenin özgerçekleşim ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekânın alt boyutları ile özgerçekleşim alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Eğitimin temel taşlarını oluşturan öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin duygusal zekâ düzey taramaları yapılarak isteyen kişilere gerekli eğitimlerin verilmesi

önerisini getirmiştir.

Güler (2006) tarafından İstanbul ilinde görevli 200 öğretmen ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâlarının problem çözme becerisine etkisini incelemiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan duygusal zekâ ölçeği ile problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği uygulamıştır. Duygusal zekâ ile problem çözme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Mesleki kıdemin yaşla beraber artması ile problem çözme becerisinin de gelişebileceği sonucuna varmıştır. Kıdem ile beraber kişilerin tecrübelerinin artmasıyla karşılaştıkları sorunları algılayarak çözüm önerisinde bulunmalarının daha kolay olacağı yönünde görüş bildirmiştir.

Kızıl (2014), Balıkesir il merkezinde görev yapan 550 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek önerilerde bulunmuştur. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlere “Duygusal Zekâ Ölçeği” ile “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği”ni uygulamıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre duygusal zekâ düzeyleri daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2015) araştırmasında, 751 eğitim fakültesi öğrencisinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının ne düzeyde olduğunu, yaşam doyumları ile duygusal zekâyı çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem grubuna; Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) ile Yaşam Doyumu Ölçeğini uygulamıştır. Araştırmada; toplam duygusal zeka ve alt boyut puan ortalamaları içerisinde en yüksek ‘iyi oluş’, en düşük ‘öz kontrol’ alt boyutunda olduğu ile eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumunun yüksek olduğu sonucu tespit

edilmiştir. Öğrencilerin yaşam doyumlarının yükselebilmesi adına, duygusal zekâ düzeylerini geliştirecek eğitimler verilmesi önerisi getirilmiştir.

Deniz, Özer ve Işık(2013) araştırmalarında, Petrides ve Furnham (2000,2001) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu'nun (DZÖÖ-KF) Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunu oluşturan eğitim fakültesinde okuyan 464 öğrenciye (DZÖÖ-KF)' nin İngilizce ve Türkçe formu uygulanmıştır. İki uygulama arasında yüksek düzeyde ilişki ($r= .91$) belirlenmiştir. Kız öğrencilerin 'duygusallık' boyutunda, erkek öğrencilerin ise 'toplam duygusal zeka' puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Erdem, İlğan, Çelik(2013) '*Lise Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki*' başlıklı çalışmalarında lise öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli türünde bir araştırmadır. Araştırmanın örneklem grubu olan 188 öğretmene 'Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği' ve 'California Kritik Düşünme Eğilimi Ölçeği' uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda, duygusal zeka ölçeğinin tüm alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Gürsoy(2016) tarafından, 7. Ve 8. Sınıfta öğrenim gören 24 öğrenciden oluşan çalışma evreni ile gerçekleştirilen araştırma, duygusal zekâ eğitim programının öğrencilerin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma verileri '7-13 Duygusal Zekâ Ölçeği', 'Temel Empati Ölçeği' ve 'Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi' ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, duygusal zeka beceri eğitimi programının 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeylerini yükselttiği, bunun yanında davranış bozukluğu düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitimlerine duygusal okur yazarlık dersinin eklenmesi ve

milli eğitim müfredatına seçmeli ders olarak duygusal okur yazarlık ile empati eğitimi derslerinin dahil edilmesine dair önerilerde bulunulmuştur.

Durdu (2015), ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ ve sınıf iklimi ilişkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf iklimi ve duygusal zekâ ile ilgili algılarıyla, çeşitli değişkenlerin ilgili algı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada 224 öğretmene “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Bar-On EQ-i)” ile “Sınıf İklimi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendi duygusal zekâları ile sınıf iklimi arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

İşliel (2013) , ‘ Duygusal Zekâ ve Liderlik’ başlıklı çalışmasında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İzmir ilinde gerçekleştirilen rastgele seçilen 250 okul yöneticisi ile yapılan araştırmada, Yöneticilerin toplam duygusal zekâ boyutu ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, göreve yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki gözlenememiştir. İşliel (2013) , çalışmasında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri yerine bilişsel zekâ düzeylerinin de incelenebileceği yönünde öneride bulunmuştur.

Kabar (2017) tarafından ilişkisel tarama modeli ile desenlenen araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile işe bağlılığı üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak (UWES-TR) ‘işe bağlılık’ ve (DZÖÖ-KF) ‘duygusal zekâ’ ölçeği İstanbul ilinde resmi liselerde görev yapan 353 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ ve işe bağlılık düzeyleri normalin üzerinde tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ ve işe bağlılık düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Aydın (2005) araştırmasında, insana psikolojik yardımı konu alan Türkçe literatüre “akış kuramı” adı altında bir kuram kazandırmıştır. Akış kuramını temel alarak 14-17 yaşlar arasındaki ergenler için gelişimsel ve okul kaynaklı stresli yaşantılarla başa çıkma stratejileri

ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçekteki stresle başa çıkma stratejilerini en iyi düzeyde kullanabilmelerini amaçladığı çalışmada, ergenlere yönelik Stresle Başa Çıkma Grup Programı hazırlayarak, dört boyutta ele almışlardır. Bunlar; genel başa çıkma, mücadele, kişisel kontrol ve çevreyle etkin temas stratejilerinin düzeyleridir. Böyle bir programa katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna elde edilmiştir.

Yaşın (2016) , örgütsel davranış olarak pozitif psikolojinin 500 beyaz yakalı çalışan üzerinde iyi oluş ve iş tatmininin performanslarına olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, akışın kişilik özellikleri ile arasında kısmi aracılık rolü ile aracı olarak etkili olduğunu tespit etmiştir.

Cilasun (2016) yükseköğretim kurumlarında görev yapan personelin; psikolojik iyi oluş, akış ve örgütsel özdeşleşmenin performanslarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. 1137 öğretim elemanı ile yaptığı çalışmada psikolojik iyi olma, işyerinde akış, örgütsel özdeşleşme ölçeklerini veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Psikolojik iyi oluş ve akış kuramı arasında iyi düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kıdem yılı azaldıkça öğretim elemanlarının akış kuramı algılarında düşüş olduğu ve mesleğe yeni başlayan akademisyenler için güdüleyici ve motive edici çalışmaların yapılabileceği önerisinde bulunmuştur. Araştırmasında cinsiyet değişkeninin akış kuramı alt boyutu olan ‘ilgi çekme’ ile anlamlı etkili olduğu ve akış kuramının bazı boyutlarında kadın algılarının erkeklere göre düşük olarak tespit edilmiştir..Bu sebep ile toplumun kadınlar üzerindeki baskısının etkisiz hale getirilmesinin kadınlar üzerinde olumlu olabileceği önerisini getirmiştir.

Sahranç (2008) nedensel karşılaştırma modelini kullanarak, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan 671 öğrenci ile öz yeterlik algısı, durumluk kaygı, kontrol değerlendirme ve akış deneyimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Oluşturduğu hipotez modelinin sonucunda, bu modeldeki bağımlı değişken olan akış deneyimi ile bağımsız değişkenler arasındaki etkilerinin literatür ile uyduğu görülmektedir. Alt boyutlardan ‘ öz

yeterlik' ve akış arasında olumlu ilişkinin ve öz yeterlik düzeyinin yaşam doyumuna etkili olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın dikkat çeken sonucu ise, durumluk kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yaşam doyum ve akış deneyim düzeylerinin de yüksek olduğudur.

Eryılmaz ve Mammadov (2015) Akış durumu ölçeğinin Türk Edebiyatı/ Dil ve Anlatım dersinde incelenmesi amacıyla, kesitsel araştırma deseni ile veriler grup uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 14-18 yaş aralığındaki 234 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bulgular sonucunda, 'akış', 'sıkılma' ve 'kaygı' alt boyutlarındaki ölçeğin, güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın literatüre katkı sağlayabilecek özellikte bir ölçme aracı olduğu için önemli görülmüştür.

Bölüm II

Yöntem

Bu bölümde araştırmada yer alan model, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz aşaması hakkında açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının duygusal zekâ ve akış kuramı arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma; ilişkisel tarama modeli esas alınarak desenlenmiş nicel araştırmadır.

Bir konu ya da olayla ilgili katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, tutum, yetenek gibi özelliklerinin belirlendiği ve diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem grupları ile yapılan tarama modeli araştırmalar, araştırma konusu ile ilgili var olan durumu belirleyerek bir betimleme yapma amacı taşır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2006: 81).

Bu çalışma da öğretmenlerin, öğretimsel liderlik davranışlarına verdikleri önem ve bu davranışlarının duygusal zeka ve akış kuramı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak desenlenmiştir. Diğer taraftan, elde edilen bilgiler sayısal değerlerle ifade edilerek ortaya konulduğundan nicel araştırma (Demirbaş, 2014) özelliği taşımaktadır.

Çalışmanın değişkenlerini; “Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu”, “Öğrenen Örgüt Ölçeği” ve “Akış Kuramı- İş Yerinde Akış Ölçeği” ölçme araçlarında yer alan alt boyutları oluşturmaktadır. Değişkenleri etkilemeden ya da kontrol altına almaya çalışmadan her bir örneklem grubunun puanları için istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Değişkenler

arasındaki ilişkilerin düzeyini belirlemek için korelasyon testleri uygulanarak iki veya daha fazla değişkenin birlikte tutarlı bir değişim gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2017 - 2018 eğitim öğretim yılında Çanakkale (Merkez/ilçeler)'deki çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çanakkale'deki resmi ilkokul, ortaokul kademeleri ve özel eğitim kurumlarının ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde farklı branşlarda görev yapan 310 öğretmen oluşturmaktadır(Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017).

Araştırmanın örneklem grubu, oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenmiş ve evreni temsil edebilir nitelikte belirlenebilmesi için evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansı taşıması dikkate alınmıştır. Bu örnekleme türünde çalışma evreninde veya alt evrende eşit seçilme şansına elemanlar değil, elemanlarıyla birlikte kümeler sahip olur (Karasar, 2006). Çalışma evreni benzer işlevli kümelerden oluştuğu için örnekleme çalışmasında araştırmaya katılacak öğretmenler değil, öğretmenlerin çalıştığı okullar belirlenerek kümeleme işlemi yapılmıştır.

İlçelerin seçilmesiyle başlanan örnekleme çalışmasında çalışmaya alınacak ilçelerin seçiminde ilin ve ilçelerin coğrafi özellikleri, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri göz önünde bulundurularak ilçeler üç gruba ayrılmıştır (DPT, 2004).

Tablo 8

Çanakkale'nin İlçelerinin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre Gruplandırılması ("İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması", 2004)

Sosyoekonomik Gelişmişlik Grubu 2 Olan İlçeler	Sosyoekonomik Gelişmişlik Grubu 3 Olan İlçeler	Sosyoekonomik Gelişmişlik Grubu 4 Olan İlçeler
Merkez ✓	Eceabat	Yenice
Bozcaada	Ezine	
Gökçeada	Biga ✓	
Çan ✓	Lapseki	
Gelibolu ✓	Ayvacık	
	Bayramiç	

✓ Seçilen ilçeler

İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre oluşturulan gruplardan merkez ilçe ile Gelibolu, Biga ve Çan ilçeleri örneklem grubuna dahil edilmiştir. Aynı gelişmişlik grubunda yer alsa bile farklı bölgelerde yer alan ilçeler seçilmiştir. Seçilen bu ilçelerden yine küme örnekleme yoluyla belirlenen okullardan, çeşitli kademelerde görev yapan öğretmen grupları belirlenmiştir. Seçilen öğretmenlerden, değerlendirme dışına alınan 4 öğretmenden sonra veri toplama araçları değerlendirmeye alınan 310 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur.

Tablo 9

Veri Toplanan Resmi Okullar

ÖRGÜN EĞİTİM KURUMLARI	KATILIMCI SAYISI
Çan Atatürk İlkokulu	10
Çan 23 Eylül Ortaokulu	20
Çan Özer İlkokulu	8
Çan Özer Ortaokulu	7
18 Mart İlkokulu	15
Gazi Ortaokulu	10
Çan Şehit Engin Eker Ortaokulu	15
Gelibolu 100 Yıl Barış Ortaokulu	15
Turgutreis Ortaokulu	11
Kumkale Ortaokulu	11
Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu	18
Özlem Kayalı İlkokulu	24
Gelibolu 26 Kasım İlkokulu	15
Gelibolu Gazi Süleyman Paşa İlkokulu	20
TOPLAM	199

Tablo 10
Veri Toplanan Özel Eğitim Okulları

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARI		KATILIMCI SAYISI
Zeyney Bodur Okyay Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi		2
Özel Mesleki Eğitim Merkezi		12
Zeyney Bodur Okyay Özel Eğitim Uygulama Merkezi	1. Kademe	15
Zeyney Bodur Okyay Özel Eğitim Uygulama Merkezi	2. Kademe	4
Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)		12
Çanakkale Bilim ve Sanat Merkezi		10
Biga Çavuşköy Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi		9
Gelibolu Yahya Çavuş Görme Engelliler İlkokulu		9
Gelibolu Anafartalar Özel Eğitim Meslek Lisesi		8
Çanakkale Belediyesi İş Özel Eğitim Merkezi		28
TOPLAM		109

Tablo 11
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri (n=310)

Gruplar	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	205	66.1
Erkek	105	33.9
Yaş		
20-30	40	12.9
31-40	167	53.9
41 ve üstü	103	33.2
Mesleki Kıdem		
0 – 5 yıl	34	11
6 – 10 yıl	75	24.2
11 – 15 yıl	82	26.5
16 – 20 yıl	119	38.4
Okul Türü		
Resmi Okul	213	68.7
Özel Eğitim Okulları	97	31.3

Araştırmanın örneklem grubundaki katılımcıların yüzde 66.1' i kadın, yüzde 33.9'u erkektir. Araştırmaya katılanların yüzde 12.9'unun 20-30 yaş arasında, yüzde 53.9'u 31-40 yaş arası ve 41 ve üstü yüzde 33.2 yaş aralığındadır. Yüzde 11'inin 0-5 yıl arasında, yüzde 24.2'sinin 6-10 yıl arasında, yüzde 26.5'inin 11-15 yıl arasında ve yüzde 38.4'ünün 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların yüzde 68.7'si resmi okul, yüzde 31.3'ü özel eğitim kurumlarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Duygusal Zekâ Ölçeği, Öğrenen Örgüt Ölçeği, Akış Kuramı- İş Yerinde Akış Ölçeği olmak üzere 3 farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Anketlere katılım gösteren öğretmen adayların demografik özelliklerini ortaya koymak için yazarın öğretmenler için hazırladığı bireysel bilgi formu; yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, çalıştığı eğitim kurumu türünün belirlenmesi üzerine soruları içermektedir.

Duygusal Zeka Özelliği Ölçek Formu (DZÖÖ-KF-Kısa Form)

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri; Petrides ve Furnham'ın (2001) geliştirmiş oldukları "Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği " kısa formunun Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geliştirilen duygusal zekâ ölçeği- kısa formu kullanılarak ölçülmüştür. Ölçek; toplam 20 maddeden oluşan; (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye bulunmaktadır. Kullanılan ölçeğin güvenilirlik derecesi belirleyen Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,672$ olarak hesaplanmıştır.

Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği kısa formu; "Öznel iyi oluş", "Öz kontrol", "Duygusallık", "Sosyallik" olarak ifade edilen alt ölçeklerden oluşmuştur (Tablo 12). Ölçeğin ölçüt bağlantı geçerliliği DZÖÖ-KF toplam puanı ve iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları için nevrotik kişilik özellikleriyle negatif yönde anlamlı korelasyonlar

ve dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı korelasyonlarla desteklenmiştir (Petrides ve ark, 2010; Deniz ve ark, 2013).

Tablo 12

Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği Kısa Formunda Geçen Alt Boyutlar ve Anket Soru Numaraları

ALT BOYUT	ÖLÇEK NUMARALARI
İyi Oluş	6, 13, 16, 18
Öz Kontrol	2, 4, 10, 14
Duygusalılık	5, 11, 15, 19
Sosyallik	3, 7, 8, 17
Toplam DZ madde	1,9, 12, 20

Yapılan farklı çalışmalarda Cronbach's Alfa katsayıları iyi oluş için 74-80, öz kontrol için .59-75, duygusalılık için .66-69, sosyallik için .60-69 ve toplam DZÖÖ için .87-90 arasında değişmektedir Puanların yüksekliği duygusal zekâ özelliğinin yüksekliği anlamına gelmektedir (Deniz ve ark, 2013).

Öğrenen Örgüt Ölçeği

Araştırmada kullanılan öğrenen örgüt ölçeği ilk kez Smith (2008) tarafından doktora tezinde kullanılan ve Seaford (2003) tarafından geliştirilen 40 maddelik Öğrenen Örgüt Ölçeği Ulutaş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır ve 16 maddelik hale getirilerek tezinde kullanılmıştır (Ulutaş, 2015). Ölçek; (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekteki güvenilirlik değerini belirten Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,868$ olarak ölçülmüştür.

Öğrenen Örgüt Ölçeği; “Zihni Modeller”, “Kişisel Hâkimiyet”, “Sistem Düşüncesi”, “Takım Halinde Öğrenme” olarak belirtilen alt ölçeklerden oluşmuştur (Ulutaş, 2015: 87). Ölçeğe ait alt boyutlar tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğrenen Örgüt Ölçeği Kısa Formunda Geçen Alt Boyutlar ve Anket Soru Numaraları

ALT BOYUT	ÖLÇEK NUMARALARI
Zihni Modeller	1,5,9,13
Kişisel Hakimiyet	2,6,10,14
Sistem Düşüncesi	3,7,11,15
Takım Halinde Öğrenme	4,8,12,16

Akış Kuramı (Psikolojik Akış Kuramı- İş Yerinde Akış Ölçeği)

İş Yerinde Akış Ölçeği, Bakker (2008) tarafından geliştirilen Orijinal adı “The Work-Related Flow Inventory” (WOLF) olan ölçek başlangıçta 16 maddeden oluşmaktadır. Daha sonra yapılan çalışmalarda faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları doğrultusunda ölçek Bakker tarafından 2 maddesi çıkarılarak 14 maddeye indirilmiştir. WOLF, 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan “İlgi Çekme” boyutunda 4 madde, ikinci boyut olan “İşten Zevk Alma” boyutunda 4 madde ve üçüncü boyutu olan “İçsel İş Motivasyonu” boyutunda ise 6 madde bulunmaktadır. Ölçek, “1=Hiçbir zaman, 7= Her zaman” aralığında 7’li Likert şeklindedir. Ölçek, Türkçe’ye araştırmacı tarafından uyarlanmış ve iki farklı İngilizce öğretmenine2 kontrolü yaptırılarak onların onayı alındıktan sonra kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ölçek çalışmada diğer ölçeklerle birlikte şekillendirilerek 5’li Likert şeklinde kullanılmıştır. Güvenirlik analizinde ise “İşten Zevk Alma” boyutunda Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .92, “İlgi Çekme” boyutunda Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .89 ve “İçsel İş Motivasyonu” boyutunda ise Cronbach’s Alpha

güvenirlilik katsayısı .79, ölçeğin tamamında ise Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı .90 bulunmuştur.

Tablo 14

Akış Kuramı Kısa Formunda Geçen Alt Boyutlar ve Anket Soru Numaraları

ALT BOYUT	ÖLÇEK NUMARALARI
İlgi Çekme	1,2,3,4
İşten Zevk Alma	5,6,7,8
İçsel İş Motivasyonu	9,10,11,12,13,14

Veri Analizi

Toplanan verilerden, değerlendirme kapsamında çıkarılması gereken 4 veri silinmiştir, 310 veri ile istatistiksel analizler yapılmıştır. Verilerin olası sınırlar içinde olup olmadığını incelemek için frekanslar, betimsel istatistikler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri irdelenmiştir. Verilerin uygulanacak analizin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek için verilerin normalliği, doğrusallığı ve varyansların homojenliği göz önüne alınmıştır (Çokluk, vd., 2016)

Tablo 15

Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Duygusal Zekâ, Akış Kuramı Düzeylerinin Tanımlanmasında Kullanılan Aritmetik Ortalama Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00 - 1.79
Katılmıyorum	2	1.80 - 2.59
Kısmen Katılıyorum	3	2.60 - 3.39
Katılıyorum	4	3.40 - 4.19
Tamamen Katılıyorum	5	4.20 - 5.00

Kişisel ve mesleki özelliklere göre oluşan grupların karşılaştırılmasında ortalamaların normal dağılım sergilediği tespit edildiğinden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız iki grup olduğundan bu iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup olduğundan bu değişkenlere göre gruplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Varyans analizi sonucu gruplar arasında farklılık varsa hangi grubun veya grupların farklı olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testleri (post hoc tests) yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testleri yapılmadan önce hangi çoklu karşılaştırma testlerinin kullanılacağına karar vermek için Levene homojenlik testi kullanılarak varyansların eşitliği test edilmiştir. Levene homojenlik testinin sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu durumlar için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır (Kalaycı, 2010; Karagöz, 2016).

Uygulanan ölçme aracından elde edilen analizlerde SPSS (Statistical Package for the Social Science) Windows Released 25.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Hatalı verileri tespit etmek amacıyla SPSS programında Crosstabs (Çapraz Tablo) analizi yapılmıştır.

Duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Duygusal zekâ ve öğretimsel liderlik boyutları arasındaki ilişki ise basit korelasyon analizi yapılarak ortaya konulmuştur.

Bölüm III

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen verilerin araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 16

Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Alt boyutlarının Ortalamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutları	N	Min	Mak.	\bar{X}	Ss.
Zihni Modeller	310	1,00	4,75	3,42	0,62
Kişisel Hakimiyet	310	1,00	5,00	3,45	0,68
Sistem Düşüncesi	310	1,00	5,00	3,44	0,68
Takım Halinde Öğrenme	310	1,00	5,00	3,52	0,67
Genel	310	1,00	4,94	3,46	0,60

Tabloda yer alan 16 öğretimsel liderlik davranış maddesi içinde 3,46 en yüksek ortalama ile **katılıyorum** olarak belirtilmiştir. Öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek 3,52 ortalama ile **takım halinde öğrenme** dir.

Tablo 17

Öğrenen Örgüt Ölçeği Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen Örgüt Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Zihni Modeller	Kadın	205	3,46	0,62	1,58	.67
	Erkek	105	3,34	0,63		
Kişisel Hakimiyet	Kadın	205	3,50	0,67	1,56	.17
	Erkek	105	3,37	0,70		
Sistem Düşüncesi	Kadın	205	3,50	0,66	2,37	.13
	Erkek	105	3,31	0,72		
Takım Halinde Öğrenme	Kadın	205	3,56	0,68	1,21	.50
	Erkek	105	3,46	0,65		
Genel Ortalama	Kadın	205	3,50	0,59	1,88	.50
	Erkek	105	3,37	0,61		

*p>0,05

Tablo 17’de öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutları arasında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$t_{(308)}=1,88$; $p>0,05$]. Genel ortalamaları açısından kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,50$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3,37$) aritmetik ortalaması daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 18

Öğrenen Örgüt Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkinine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen Örgüt Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Zihni Modeller	Örgün Eğitim	213	3,38	0,66	-1,38	0,16
	Özel Eğitim	97	3,49	0,55		
Kişisel Hakimiyet	Örgün Eğitim	213	3,41	0,72	-1,51	0,13
	Özel Eğitim	97	3,54	0,58		
Sistem Düşüncesi	Örgün Eğitim	213	3,39	0,71	-1,73	0,08
	Özel Eğitim	97	3,54	0,62		
Takım Halinde Öğrenme	Örgün Eğitim	213	3,48	0,71	-1,78	0,07
	Özel Eğitim	97	3,62	0,58		
Genel Ortalama	Örgün Eğitim	213	3,42	0,63	-1,79	0,07
	Özel Eğitim	97	3,55	0,58		

*p>0,05

Öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutları arasında okul türü değişkinine göre aritmetik ortalama olarak tüm alt boyutlarında özel eğitim kurumlarının örgün eğitim kurumlarına göre genel ortalaması yüksek düzeyde olduğu Tablo 18’de görülmektedir. Öğretmenlerin okul türü değişkinine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$t_{(308)}=-1,79$; $p>0,05$]. .

Tablo 19

Öğrenen Örgüt Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkinine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen Örgüt Alt Boyutları	Yaş Grupları	N	\bar{X}	Ss.	F	P
Zihni Modeller	20-30 aralığı	40	3,35	0,65	2,02	.13
	31-40 aralığı	167	3,48	0,55		
	41 ve üstü	103	3,33	0,71		
	TOPLAM	310	3,42	0,62		
Kişisel Hakimiyet	20-30 aralığı	40	3,58	0,74	1,35	.25
	31-40 aralığı	167	3,47	0,62		
	41 ve üstü	103	3,38	0,75		
	TOPLAM	310	3,45	0,68		
Sistem Düşüncesi	20-30 aralığı	40	3,61	0,61	1,50	.22
	31-40 aralığı	167	3,42	0,65		
	41 ve üstü	103	3,40	0,76		
	TOPLAM	310	3,44	0,68		
Takım Halinde Öğrenme	20-30 aralığı	40	3,56	0,71	0,19	.82
	31-40 aralığı	167	3,53	0,63		
	41 ve üstü	103	3,49	0,73		
	TOPLAM	310	3,52	0,67		

*p>0,05

Tablo 19’da öğretmenlerin öğrenen örgüt alt boyutları yaş değişkinine göre karşılaştırılmasında genel sonuçlar karşılaştırıldığında, en yüksek ortalamanın 20-30 yaş arasında bulunan öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,61$) görülmektedir. Yaş grupları içerisinde en düşük ortalama 41 ve üstü yaş arasında bulunan öğretmenler arasında ($\bar{X} = 3,49$) görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt alt boyutları arasında yaş değişkinine göre anlamlı farklılık görülmemiştir [$F_{(5-309)} = 0,19$; $p > 0,05$].

Tablo 20

Öğrenen Örgüt Alt boyutları Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrenen Örgüt Alt Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	Ss.	F	P	Anlamlı Fark
Zihni Modeller	5 yıl ve altında	34	3,29	0,57	1,51	.21	
	6-10 yıl	75	3,53	0,59			
	11-15 yıl	82	3,36	0,69			
	16-20 yıl	119	3,43	0,62			
	TOPLAM	310	3,42	0,63			
Kişisel Hakimiyet	5 yıl ve altında	34	3,48	0,77	2,57	.05	
	6-10 yıl	75	3,61	0,64			
	11-15 yıl	82	3,31	0,66			
	16-20 yıl	119	3,46	0,69			
	TOPLAM	310	3,46	0,69			
Sistem Düşüncesi	5 yıl ve altında	34	3,53	0,59	2,82	.03	6-10 / 11-15
	6-10 yıl	75	3,59	0,68			
	11-15 yıl	82	3,29	0,65			
	16-20 yıl	119	3,43	0,73			
	TOPLAM	310	3,44	0,69			
Takım Halinde Öğrenme	5 yıl ve altında	34	3,51	0,68	2,42	.06	
	6-10 yıl	75	3,67	0,67			
	11-15 yıl	82	3,38	0,70			
	16-20 yıl	119	3,54	0,66			
	TOPLAM	310	3,53	0,68			

*p<0,05

Tablo 20’de öğrenen örgüt öğretmen görüşleri arasında **Sistem düşüncesi** boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} =3,59) ,11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} =3,29) göre görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(5-309)} = 2,82$; p<0,05].

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 21

Duygusal Zekâ Alt Boyutları Öğretmen Görüşleri Ortalamalarına Göre Karşılaştırılması

Duygusal Zeka Boyutları	N	Min	Mak.	\bar{X}	Ss.
İyi Oluş	310	1,00	5,00	3,84	0,62
Öz Kontrol	310	1,75	5,00	3,65	0,67
Duygusallık	310	1,50	5,00	3,60	0,58
Sosyallik	310	1,50	5,00	3,62	0,63
Genel	310	1,75	5,00	3,80	0,64

Tablo 21’da yer alan duygusal zekâ ölçeğine ait alt boyutlar arasında 3,84 en yüksek ortalama ile **İyi oluş** alt boyutu olarak belirtilmiştir. Duygusal zekâ maddelerinin öğretmen görüşleri genel ortalaması 3,80’dir.

Tablo 22

Duygusal Zekâ Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Duygusal Zeka Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	P
İyi Oluş	Kadın	207	3,85	0,57	0,64	.54
	Erkek	107	3,80	0,70		
Öz Kontrol	Kadın	207	3,62	0,67	1,01	.31
	Erkek	107	3,71	0,68		
Duygusallık	Kadın	207	3,68	0,57	3,11	.00
	Erkek	107	3,36	0,57		
Sosyallik	Kadın	207	3,60	0,61	0,70	.49
	Erkek	107	3,65	0,67		

*p<0,05

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka boyutları arasında **duygusallık** alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin (\bar{X} =3,68), erkek öğretmenlere göre (\bar{X} =3,36) görüşleri arasında anlamlı olduğu görülmektedir [$t_{(308)}=-3,11$; p<0,05].

Tablo 23

Duygusal Zekâ Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkinine Göre Karşılaştırılması

Duygusal Zeka Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss.	t	P
İyi Oluş	Örgün Eğitim	213	3,84	0,64	0,67	.94
	Özel Eğitim	97	3,83	0,55		
Öz Kontrol	Örgün Eğitim	213	3,71	0,64	2,08	.04
	Özel Eğitim	97	3,53	0,73		
Duygusalılık	Örgün Eğitim	213	3,63	0,52	1,32	.23
	Özel Eğitim	97	3,54	0,7		
Sosyalılık	Örgün Eğitim	213	3,62	0,62	0,01	.99
	Özel Eğitim	97	3,62	0,65		

*p<0,05

Tablo 23’de duygusal zekâ alt boyutları okul türü değişkenine göre öğretmen görüşleri yüksek ortalamalarla ifade edilmiştir. **Öz kontrol** alt boyutunda; örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin (\bar{X} =3,71), özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre (\bar{X} =3,53) görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(308)}$ =-2,08; p<0,05], (Tablo 23).

Tablo 24

Duygusal Zekâ Alt Boyutları Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkinine Göre Karşılaştırılması

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Yaş Grupları	N	\bar{X}	Ss.	t	P
İyi Oluş	20-30 aralığı	40	3,63	0,75	2,49	.08
	31-40 aralığı	167	3,87	0,53		
	41 ve üstü	103	3,87	0,67		
	TOPLAM	310	3,84	0,62		
Öz Kontrol	20-30 aralığı	40	3,64	0,70	.45	.63
	31-40 aralığı	167	3,62	0,65		
	41 ve üstü	103	3,70	0,70		
	TOPLAM	310	3,65	0,67		
Duygusallık	20-30 aralığı	40	3,50	0,59	.77	.46
	31-40 aralığı	167	3,61	0,58		
	41 ve üstü	103	3,64	0,56		
	TOPLAM	310	3,60	0,58		
Sosyallik	20-30 aralığı	40	3,54	0,70	1,05	.35
	31-40 aralığı	167	3,59	0,62		
	41 ve üstü	103	3,69	0,62		
	TOPLAM	310	3,62	0,63		

*p<0,05

Tablo 24’de öğretmen görüşlerinin yaş değişikliğine göre karşılaştırılmasında duygusal zeka boyutları olan; **İyi oluş**, **Öz kontrol**, **Duygusallık** ve **Sosyallik** alt boyutları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenler, duygusal zeka boyutlarından **İyi oluş** alt boyutunda hem 31-40 yaş aralığı hem de 41 ve üstü yaş aralığında 3,87 ortalama ile katılıyorum olarak görüş bildirmişlerdir. Diğer boyutlarda da 41ve üstü yaş aralığı ortalamaları diğer yaş aralıklarına göre yüksek düzeydedir.

Tablo 25

Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkinine Göre Karşılaştırılması

Duygusal Zeka Alt Boyutları	Kıdem Derecesi	N	\bar{X}	Ss.	F	P
İyi Oluş	5 yıl ve altında	34	3,73	0,65	.57	.63
	6-10 yıl	75	3,80	0,67		
	11-15 yıl	82	3,86	0,55		
	16-20 yıl	119	3,87	0,61		
	TOPLAM	310	3,84	0,62		
Öz Kontrol	5 yıl ve altında	34	3,69	0,76	2,04	.10
	6-10 yıl	75	3,49	0,61		
	11-15 yıl	82	3,69	0,72		
	16-20 yıl	119	3,72	0,64		
	TOPLAM	310	3,65	0,67		
Duygusalılık	5 yıl ve altında	34	3,62	0,58	.21	.88
	6-10 yıl	75	3,62	0,61		
	11-15 yıl	82	3,56	0,54		
	16-20 yıl	119	3,62	0,59		
	TOPLAM	310	3,60	0,58		
Sosyallik	5 yıl ve altında	34	3,58	0,71	1,73	.15
	6-10 yıl	75	3,52	0,64		
	11-15 yıl	82	3,58	0,65		
	16-20 yıl	119	3,72	0,58		
	TOPLAM	310	3,62	0,63		
Genel	5 yıl ve altında	34	3,69	0,77	1,50	.21
	6-10 yıl	75	3,77	0,65		
	11-15 yıl	82	3,74	0,55		
	16-20 yıl	119	3,89	0,64		
	TOPLAM	310	3,80	0,64		

*p<0,05

Öğretmenlerin dört duygusal zekâ alt boyutunda kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Duygusal zekâ alt boyutlarının genel ortalamasına baktığımızda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek puanlarla görüş bildirdiği görülmektedir (Tablo 25).

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Akış Kuramı Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 26

Akış Kuramı Alt Boyutları Öğretmen Görüşleri Ortalamalarına Göre Karşılaştırılması

Akış Kuramı Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss.
İlgi Çekme	310	3,12	0,55
İşten Zevk Alma	310	4,09	0,75
İçsel İş Motivasyonu	310	3,49	0,78
Genel	310	3,56	0,58

*p<0,05

Tablo 26’da yer alan akış kuramı ölçeğine ait alt boyutlar arasında 4,09 en yüksek ortalama ile **İşten zevk alma** alt boyutu, en düşük ortalama ise 3,12 ile **İlgi çekme** alt boyutu olarak belirtilmiştir. Akış kuramı maddelerinin öğretmen görüşleri genel ortalaması 3,56’dır.

Tablo 27

Akış Kuramı Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkinine Göre Karşılaştırılması

Akış Kuramı Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	P
İlgi Çekme	Kadın	205	3,16	0,52	1,66	.09
	Erkek	105	3,05	0,59		
İşten Zevk Alma	Kadın	205	4,12	0,71	1,15	.24
	Erkek	105	4,02	0,81		
İçsel İş Motivasyonu	Kadın	205	3,55	0,78	1,76	.07
	Erkek	105	3,38	0,77		
Genel	Kadın	205	3,60	0,56	1,88	.06
	Erkek	105	3,47	0,62		

*p<0,05

Tablo 27’de cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin akış kuramı alt boyutları görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Akış kuramı boyutları içinde **İşten zevk alma** alt boyutu kadın öğretmenlerin (\bar{X} =4,12), erkek öğretmenlere (\bar{X} =4,02) göre daha yüksek ortalama bulunmuştur.

Tablo 28

Akış Kuramı Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkinine Göre Karşılaştırılması

Akış Kuramı Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss.	t	P
İlgi Çekme	Örgün Eğitim	213	3,13	0,55	0,52	.59
	Özel Eğitim	97	3,10	0,53		
İşten Zevk Alma	Örgün Eğitim	213	4,09	0,78	0,24	.80
	Özel Eğitim	97	4,07	0,66		
İçsel İş Motivasyonu	Örgün Eğitim	213	3,47	0,80	-0,77	.43
	Özel Eğitim	97	3,54	0,74		

*p<0,05

Tablo 28'de okul türü değişkenine göre öğretmenlerin akış kuramı alt boyutları görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Akış kuramı boyutları arasında **İşten zevk alma** alt boyutu örgün eğitim ile özel eğitim kurumları yüksek ortalama görülmektedir.

Tablo 29

Akış Kuramı Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkinine Göre Karşılaştırılması

Akış Kuramı Alt Boyutları	Yaş Grupları	N	\bar{X}	Ss.	t	P
İlgi Çekme	20_30 aralığı	40	2,99	0,58	1,48	.22
	31_40 aralığı	167	3,12	0,52		
	41 ve üstü	103	3,16	0,57		
	TOPLAM	310	3,12	0,55		
İşten Zevk Alma	20_30 aralığı	40	4,03	0,80	1,85	.15
	31_40 aralığı	167	4,03	0,70		
	41 ve üstü	103	4,20	0,79		
	TOPLAM	310	4,09	0,75		
İçsel İş Motivasyonu	20_30 aralığı	40	3,43	0,77	0,78	.45
	31_40 aralığı	167	3,46	0,77		
	41 ve üstü	103	3,57	0,80		
	TOPLAM	310	3,49	0,78		

*p<0,05

Tablo 29’da akış kuramı alt boyutları olan ‘İlgi çekme, işten zevk alma ve ‘İçsel iş motivasyonu yaş değişkinine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenler, duygusal zeka boyutlarından **İşten zevk alma** alt boyutunda 20-30 yaş aralığı, 31-40 yaş aralığı ve 41 ve üstü yaş aralığında 4,09 genel ortalama ile katılıyorum olarak yüksek puanlarla görüş bildirmişlerdir. Diğer boyutlarda da 41ve üstü yaş aralığı ortalamaları diğer yaş aralıklarına göre yüksek düzeydedir (Tablo 29).

Tablo 30

Akış Kuramı Alt Boyutları ile Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkinine Göre Karşılaştırılması

Akış Kuramı Alt Boyutları	Kıdem Derecesi	N	\bar{X}	Ss.	F	P	Anlamlı Fark
İlgi Çekme	5 yıl ve altında	34	3,04	0,64	1,03	.37	
	6-10 yıl	75	3,18	0,53			
	11-15 yıl	82	3,06	0,53			
	16-20 yıl	119	3,15	0,54			
	TOPLAM	310	3,12	0,55			
İşten Zevk Alma	5 yıl ve altında	34	4,05	0,81	2,91	.03	11-15/16-20
	6-10 yıl	75	4,13	0,67			
	11-15 yıl	82	3,90	0,79			
	16-20 yıl	119	4,21	0,72			
	TOPLAM	310	4,09	0,75			
İçsel İş Motivasyonu	5 yıl ve altında	34	3,47	0,81	1,18	.03	11-15/16-20
	6-10 yıl	75	3,51	0,81			
	11-15 yıl	82	3,37	0,77			
	16-20 yıl	119	3,58	0,76			
	TOPLAM	310	3,49	0,78			

*p<0,05

Tablo 30'da akış kuramı öğretmen görüşleri arasında **İşten zevk alma** boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,21$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3,90$) göre görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(5-309)} = 2,91$; $p<0,05$]. Diğer bir boyut olan **İçsel iş motivasyonu** alt boyutunda da boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,58$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3,37$) göre görüşleri arasında fark bulunmuştur [$F_{(5-309)} = 1,18$; $p<0,05$].

**Öğretmenlerin Duygusal Zekâ, Öğrenen Öğrenen Örgüt ve Akış Kuramı Arasındaki
Korelasyon İlişkileri**

Tablo 31

Duygusal Zekâ, Öğretimsel Liderlik ve Akış Kuramı Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	<u>Duygusal</u>	<u>Öğrenen</u>	<u>Akış</u>
<u>Duygusal</u>		.13	.28
<u>Öğrenen</u>	.13		.31
<u>Akış</u>	.28	.3	

Tablo 31’de bulunan **Duygusal Zekâ** ile **Öğrenen Örgüt** arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.13$, $p<.01$), **Akış Kuramı** arasında da pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.28$, $p<.01$) görülmektedir. **Öğrenen Örgüt** ile **Akış Kuramı** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.31$, $p<.01$) , görülmektedir.

Tablo 32

Duygusal Zekâ Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	İyi Oluş	Öz Kontrol	Duygusallık	Sosyallik
İyi Oluş		.21	.19	.44
Öz Kontrol	.21		.42	.45
Duygusallık	.19	.42		.34
Sosyallik	.44	.45	.34	

Tablo 32’de yer alan **İyi oluş** alt boyutu ile; **Öz kontrol** alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.21$, $p<.01$), **Duygusallık** alt boyutu arasında da pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.19$, $p<.01$), **Sosyallik** alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.44$, $p<.01$), bulgusuna ulaşılmıştır.

Öz kontrol alt boyutu ile; **İyi oluş** alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.21$, $p<.01$), **Duygusallık** alt boyutu arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.42$, $p<.01$), **Sosyallik** alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.45$, $p<.01$), Tablo 32’de görülmektedir.

Duygusallık alt boyutu ile; **İyi oluş** alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.19$, $p<.01$), **Öz kontrol** alt boyutu arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.42$, $p<.01$), **Sosyallik** alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.45$, $p<.01$), Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 33

Öğrenen Örgüt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	Zihni Modeller	Kişisel Hakimiyet	Sistem Düşüncesi	Takım Halinde Öğrenme
Zihni Modeller		.73	.68	.66
Kişisel Hakimiyet	.73		.79	.74
Sistem Düşüncesi	.68	.79		.76
Takım Halinde Öğrenme	.66	.74	.76	

Tablo 33’de yer alan **Zihni modeller alt boyutu** ile; **Kişisel hakimiyet alt boyutu** arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.73$, $p<.01$), **Sistem düşüncesi alt boyutu** ile arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.68$, $p<.01$), **Takım halinde öğrenme alt boyutu** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.66$, $p<.01$), bulgusuna ulaşılmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi **Kişisel hakimiyet alt boyutu** ile; **Zihni modeller alt boyutu** arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.73$, $p<.01$), **Sistem düşüncesi alt boyutu** ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.79$, $p<.01$), **Takım halinde öğrenme alt boyutu** arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.74$, $p<.01$), bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 33’de görüldüğü gibi **Sistem düşüncesi alt boyutu** ile; **Zihni modeller alt boyutu** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.68$, $p<.01$), **Kişisel Hakimiyet alt boyutu** ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.79$, $p<.01$), **Takım halinde öğrenme alt boyutu** arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.76$, $p<.01$), bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 33’de bulunan gibi **Takım halinde öğrenme’ alt boyutu** ile; **Zihni modeller alt boyutu** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.66$, $p<.01$),

Kişisel hakimiyet alt boyutu ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.74$, $p<.01$), **Sistem düşüncesi** alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.76$, $p<.01$), bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 34

Akış Kuramı Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	İlgi Çekme	İşten Zevk Alma	İçsel İş Motivasyonu
İlgi Çekme		.46	.42
İşten Zevk Alma	.46		.59
İçsel İş Motivasyonu	.42	.59	

Tablo 34’de yer alan **İlgi çekme** ile **İşten zevk alma** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.46$, $p<.01$), **İlgi Çekme** ile **İçsel iş motivasyonu** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.42$, $p<.01$) görülmektedir.

İşten zevk alma ile **İçsel İş Motivasyonu** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.59$, $p<.01$), ortaya çıkmıştır.

Bölüm IV

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, ulaşılan bulgular sonucunda konu ile ilgili tartışma, sonuç ve öneriler bölümü yer almaktadır.

Tartışma

Bu çalışma, eğitim yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının duygusal zekâ ve psikolojik akış kuramı arasındaki ilişkiler üzerine temellendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine başvurularak öğretmenlerin öğretimsel liderlikleri irdelenmiştir. Duygusal zekâ ve akış kuramının psikoloji alanında birçok araştırmaya konu olmasından yola çıkılarak eğitim alanında da bu kavramların önemi üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin okulda öğretimsel liderlik uygulamalarını etkili kullanabilmeleri için duygusal zekâ ve psikolojik akış düzeylerinin açıklanabildiği düşüncesi bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Eğitim kurumlarında eğitimcilerin güçlü birer öğretimsel lider olmaları gerekmektedir. Bunun içinde kendi duygularını ve karşısındaki kişinin duygularını anlayabilen, ifade edebilen ve kontrol edebilen, içsel güdülenmesi yüksek, akış anını yaşayan ve bu deneyimini etkinliklere dönüştürüp sürekli hale getirerek, işine bağlanıp liderlik davranışlarını en üst seviyede gerçekleştirebilmelidir.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik özellikleri ile hem duygusal zekâ hem de psikolojik akış düzeyleri arasındaki ilişkilerin yanında öğretmen görüşlerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve okul türü gibi mesleki ve kişisel özelliklerine göre değişimleri de araştırılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeği alt boyutlarının incelenmesinde takım halinde öğrenme boyutunda; zihni modeller, kişisel hakimiyet, sistem düşüncesine göre ortalamanın yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Peker ve Banoğlu (2012) tarafından okul yöneticilerinin okulları ve kendilerine ilişkin algı durumlarını araştırdığı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin takım halinde öğrenmesinde birliktelik duygusu ve takım çalışması örgüt amaçlarına ulaşmada biz bilinci ile hareket edilmesini zorunlu hale getirmektedir. Senge (2007) ' nin çalışma sonucunda da kişisel öğrenmenin örgütsel öğrenmeyi ifade etmediğini, takımlar öğrenirse örgütlerin öğrendiğini vurgulamıştır.

Öğrenen örgüt alt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ile ilgili görüşlerinde cinsiyetleri önemli bir değişken olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerden biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Yıldız (2011) tarafından kamu ve özel ilköğretim okullarında yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenen örgüte ilişkin algılarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortalamalarının yüksek olduğunu bulmuştur. Yıldız (2011)' ın çalışması ile örtüşmektedir. Ulutaş (2015) ise akademisyenler ile yaptığı öğrenen örgüt, bilişim liderliği ve üniversite kültürü çalışmasında cinsiyete göre bir farklılık gözlenmemiştir. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen, kadın öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olması örgüt içerisinde kadın öğretmenlerin öğrenmede daha istekli oldukları söylenebilir.

Öğretmen görüşlerinin öğrenen örgüt okul türü değişkenine göre irdelenmesinde resmi eğitim kurumlarının özel eğitim kurumları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu iki okul türü arasında özel eğitim kurumlarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Erol (2012) tarafından yapılan çalışmada resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ölçeğinin okul misyonunu geliştirme ve

olumlu öğrenme iklimi geliştirmeye ilişkin anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenlerde olduğunu belirtmiştir. Özel okul sınıf rehber öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğunu bulmuştur. Erol (2012)' un çalışması ile örtüşmektedir.

Öğrenen örgüt alt boyutları öğretmenlerin görüşleri yaş değişkenine göre irdelenmesinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. En yüksek ortalamanın 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerde, en düşük ortalamanın 41 yaş ve üstü yaş arasında bulunan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Aytekin (2014) çalışmasında öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ölçeği toplam puanının yaş değişkenine göre ortalamaları arasındaki farklılık da anlamlı bulunmamıştır.

Öğrenen örgüt öğretmen görüşleri arasında '*Sistem Düşüncesi*' boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.' *Sistem Düşüncesi*' disiplinleri birbirine kaynaştırarak, bütünün parçalardan daha fazla olduğu görüşünü savunur. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlere göre bu görüşe yakın olduklarını söyleyebiliriz. Sarıkaya (2016) çalışmasında öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma düzeyinin kıdem değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı fark bulmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılarının azaldığı gözlenmiştir. 1-5 yıl ile 16-20 yıl, 1-5 yıl ile 21 yıl ve üstü, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü, 11-15 yıl ile 21 ve üstü gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin, kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışını olumlu bulduğu sonucuna varılmıştır. . Sarıkaya (2016)' nın çalışması ile örtüşmektedir. Coşar (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmeleri ile ilgili görüşlerinde tüm alt boyutlarda

anamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretimsel liderlik ölçeğininin tüm alt boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinin kıdeme bağılı olarak değişmediğini ve benzer olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği alt boyutlarının incelenmesinde iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Duygusal zeka alt boyutları arasında en yüksek ortalamanın 'İyi Oluş' a ait olduğu tespit edilmiştir. Özdemir(2015) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin toplam duygusal zekâ ve alt boyutlarını incelediğinde ortalamanın biraz üzerinde bulmuştur. Bu sebeple araştırmasında öğrencilerin iyi birer öğretmen olabileceklerini düşünmektedir. Ayrıca en yüksek ortalamanın 'İyi Oluş' alt boyutu olduğuna ulaşmıştır. Özdemir(2015)' in çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ boyutları arasında 'Duygusallık' alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre görüşleri arasında anlamlı olduğu görülmektedir. Kızıl (2014) araştırmasında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir ve kadın öğretmenlerin duygusal zekâlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İyimserlik, duyguların farkında olma ve duyguların ifadesi alt boyutlarının kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duygusal zekâ alt boyutları öğretmen görüşlerinin okul türü değişkinine göre yüksek ortalamalar tespit edilmiştir. Öz kontrol alt boyutunda; örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin resmi özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin farklı bireysel özelliklere bağılı öğrencilere eğitim vermeleri olabileceği düşünülmektedir. Yıldız (2013) yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile okul müdürlerinin

öğretimsel liderlik davranışlarını göstermelerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark bulmuştur. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde farklı düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Okulöncesi ve ortaöğretim kademesinde çalışan katılımcılar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sergileme düzeylerini daha yüksek olduğu görüşündedirler. Bunun nedenini ise, okul öncesinin eğitim öğretimin ilk basamağı olması ve ortaöğretimin sınav ağırlıklı bir kademe olması olarak açıklamıştır.

Öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasında duygusal zekâ boyutları olan; *‘İyi oluş, ‘Öz Kontrol’, ‘Duygusallık’ ve ‘Sosyallik’* alt boyutları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenler, duygusal zekâ boyutlarından *‘İyi Oluş’* alt boyutunda hem 31-40 yaş aralığı hem de 41 ve üstü yaş aralığında katılıyorum olarak görüş bildirmişlerdir. Diğer boyutlarda da 41ve üstü yaş aralığı ortalamaları diğer yaş aralıklarına göre yüksek düzeydedir. Dal (2015) araştırmaya katılan kadınların yaşam doyum düzeyleri ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif yönde bir ilişki ile 21-30 yaş arasındaki kadınların duygusal zekâ ortalamalarının, diğer yaş gruplarında olan bireylere göre yüksek olduğunu ortaya koymuştur. 21-30 yaş arasında olan kadınların duygusal zekâ düzeylerinin 18-20 yaş aralığında olan kadınlarınkinden yüksek olmasını, Goleman(2014)’ın “duygusal zekânın yaşam boyu gelişmekte olduğu” teziyle paralellik gösterdiğini belirtmektedir. Duygusal zekânın yaşam boyu geliştirileceği görüşüne göre, kadınlara farklı yaş dönemlerinde duygusal zekâyı geliştirici eğitim programları, seminerlerin düzenlenerek bilinçlendirme çalışmalarının yapılabileceği önerisinde bulunmuştur.

Öğretmenlerin dört duygusal zekâ alt boyutunda kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Duygusal zekâ alt boyutlarının genel ortalamasına baktığımızda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek puanlarla görüş bildirdiği görülmektedir. Durdu(2015) ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin

algılarını bazı değişkenler ile karşılaştırıp duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, genel ruh hali ve uyumluluk alt boyutlarında hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık bulmuştur. Her iki boyutta da 1-5 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin; 6-10 yıl, 11-20 ve 21 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek tespit etmiştir. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin duygusal zekalarına ilişkin algı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bunun sebebinin, meslek hayatına yeni başlayan öğretmenlerin öğrencinin duygularını anlama ve kontrol etmede, içinde buldukları duruma ve yeniliklere adapte olmada ve olumlu düşünme konusunda daha başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Usta (2015) araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin duyguların kullanımı ortalamasının mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilkökul öğretmenlerinin duyguların kullanımı ortalamasını mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan ilkökul öğretmenlerinin duyguların kullanımı ortalamasından yüksek bulmuştur. Bunu da duyguların kullanımı ortalaması ile yaş değişkeninin anlamlı farklılık göstermesi ile ilişkilendirmiştir. 30 ve daha küçük yaştaki ilkökul öğretmenlerinin duyguların kullanım ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Yaş ile birlikte mesleki kıdem artarken duyguların kullanımı azalmaktadır. Mesleki kıdem artarken duyguların kullanımının azalmasının nedeni ise duygusal açıdan kişiyi etkileyen bir durumla tekrar karşılaşıldığında duyarlılığın azalması yani duyarsızlaşma olabileceği ile açıklamıştır.

Öğretmenlerin akış kuramı ölçeği alt boyutlarının incelenmesinde, en yüksek ortalamanın ‘İşten Zevk Alma’ ya ait olduğu, en düşük ortalamanın ise ‘İlgi Çekme’ alt boyutu olarak tespit edilmiştir. Eryılmaz ve Mammadov (2015) Akış durumu ölçeğinin Türk Edebiyatı/ Dil ve Anlatım dersinde incelenmesi amacıyla uyguladığı çalışmasında, geliştirdikleri ölçeğin akış boyutunun ders çalışmaya motive olma ölçeği boyutları ile anlamlı bir ilişki gösterdiğini tespit etmiştir.

Öğretmen görüşlerinin kıdem değişkinine göre karşılaştırılmasında akış kuramı boyutları olan; *İşten Zevk Alma*' ve *İçsel İş Motivasyonu*'nda mesleki kıdemi 16-20 yıl ile 11-15 yıl olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Cilasun (2016) tarafından yükseköğretim kurumlarında görevli akademik personelin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasındaki sonuçlar ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin akış kuramı alt boyutları cinsiyet değişkenine göre, görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak akış kuramı boyutları içinde *İşten Zevk Alma*' alt boyutu kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalama tespit edilmiştir. Cilasun (2016) çalışmasında öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre *İşten Zevk Alma*' alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Kadın ve erkek akademisyenlerin ortalamalarının birbirine yakın ve erkek akademisyenlerin ortalamasının kadın akademisyenlere göre daha yüksek sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç

Bu bölümde tez çalışması kapsamında belirlenen amaçların doğrultusunda bulgular anlatılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda ileri yıllarda yapılacak olan benzer çalışmalar için araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma kapsamında resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına duygusal zekâ ve akış kuramı düzeylerini etkileyen faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkilere yönelik ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları öğrenen örgüt alt boyutlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır :

a) Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları öğrenen örgüt boyutlarında yüksek düzeydedir. **Takım halinde öğrenme** alt boyutu genel ortalamanın üzerindedir.

b) Öğretmenlerin öğrenen örgüt davranışları arasında cinsiyet değişkenine göre genel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Kadın öğretmenler öğretimsel liderlik davranışlarını erkek öğretmenlere göre ortalamanın üstünde görüş bildirerek önemli görmüşlerdir.

c) Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranış görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. **Öğrenen örgüt** alt boyutlarında özel eğitim kurumları örgün eğitim kurumlarına göre genel ortalamanın üstünde görüş bildirerek katılıyorum sonucuna ulaşılmıştır.

d) Öğretimsel liderlik davranışları **öğrenen örgüt** alt boyutları arasında 20-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ortalamanın üstünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. 41 ve üstü yaş aralığında ise, ortalamanın altında görüş bildirmişlerdir.

e) Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre **sistem düşüncesi** alt boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11- 15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

2. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları duygusal zekâ alt boyutlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları duygusal zeka boyutlarında yüksek düzeydedir. **İyi oluş** alt boyutu genel ortalamanın üzerindedir. Araştırmada öğretmenlerin genel ortalamanın üzerinde görüş bildirerek katılıyorum sonucuna ulaşılmıştır.

b) Öğretmenlerin duygusal zekaya ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre **duygusallık** alt boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadınların doğası gereği erkeklerden daha duygusal oldukları söylenebilir. Bu durumun toplumsal yetişme tarzı ve kadınların duygularını ifade etmeleri ile alakalı olabilir.

c) Öğretmenlerin duygusal zekâya ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkenine göre genel ortalamanın üstünde görüş bildirerek katılıyorum sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ ölçeği **öz kontrol** alt boyutunda örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile özel

eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

d) Duygusal zekâ leği ğretmen görüşleri yaş değişkenine göre baktığımızda ; **‘İyi oluş, ‘z Kontrol’, ‘Duygusallık’ ve ‘Sosyallik’** alt boyutları arasında anlamlı farklılık yoktur. Duygusal zekâ boyutlarından **‘İyi Oluş’** alt boyutunda 31-40 yaş aralığı ile 41 ve üstü yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ortalamanın üstünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tüm alt boyutlarında 41 ve üstü yaş aralığındaki ğretmen görüşlerinin diğer yaş aralıklarına göre ortalamanın üstünde görüş bildirerek önemli gördükleri söylenebilir.

e) ğretmenlerin duygusal zekâ leğinin tüm alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. **‘İyi oluş, ‘z Kontrol’, ‘Duygusallık’ ve ‘Sosyallik’** boyutlarında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ölçeğin alt boyutları ortalamasının üstünde görüş bildirerek katılıyorum sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğretmenlerin ğretimsel liderlik davranışları akış kuramı alt boyutlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) ğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları akış kuramı boyutlarında yüksek düzeydedir.. Akış kuramı maddelerine ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin genel ortalamanın üzerinde görüş bildirerek katılıyorum sonucuna ulaşılmıştır. Akış kuramı **işten zevk alma** boyutu en yüksek ortalamaya sahip iken, **ilgi çekme** boyutu en düşük ortalamalara sahiptir.

b) ğretmenlerin akış kuramı alt boyutları görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka yol amamaktadır. **İşten zevk alma** alt boyutu kadın öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere göre ortalamanın üstünde görüş bildirerek daha önemli görmüşlerdir.

c) Öğretmenlerin akış kuramı alt boyutları görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ölçeğin alt boyutlarından **İşten zevk alma** boyutu özel eğitim kurumları ile örgün eğitim kurumlarında genel ortalamanın üstünde görüş bildirerek önemli görülmüştür.

d) Akış kuramı ölçeği öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre baktığımızda ; **İlgi Çekme**, **İşten Zevk Alma** ve **İçsel İş Motivasyonu** alt boyutları arasında anlamlı farklılık yoktur. Akış kuramı boyutlarından **İşten Zevk Alma** alt boyutunda 20-30 yaş aralığı, 31-40 yaş aralığı ile 41 ve üstü yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ortalamanın üstünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tüm alt boyutlarında 41 ve üstü yaş aralığındaki öğretmen görüşlerinin diğer yaş aralıklarına göre ortalamanın üstünde görüş bildirerek önemli gördükleri söylenebilir.

e) Öğretmenlerin akış kuramı davranışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre **İşten Zevk Alma** alt boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile **İçsel İş Motivasyonu** alt boyutunda 16-20 mesleki kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdemi bulunan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ, Öğrenen Öğrenen Örgüt ve Akış Kuramı Arasındaki Korelasyon İlişkilerinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) **Duygusal Zekâ** ile **Öğrenen Örgüt** arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

b) **Duygusal Zekâ** ile **Akış Kuramı** arasında da pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

c) **Öğrenen Örgüt** ile **Akış Kuramı** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Duygusal Zeka Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) **İyi Oluş** alt boyutu ile; **Öz Kontrol** alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

• **‘İyi Oluş’** alt boyutu ile; **‘Duygusallık’** alt boyutu arasında da pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

• **‘İyi Oluş’** alt boyutu ile; **‘Sosyallik’** alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

b) **‘Öz Kontrol’** alt boyutu ile; **‘İyi Oluş’** alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

• **‘Öz Kontrol’** alt boyutu ile; **‘Duygusallık’** alt boyutu arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

• **‘Öz Kontrol’** alt boyutu ile; **‘Sosyallik’** alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

c) **‘Duygusallık’** alt boyutu ile; **‘İyi Oluş’** alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

• **‘Duygusallık’** alt boyutu ile; **‘Öz Kontrol’** alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

• **‘Duygusallık’** alt boyutu ile; **‘Sosyallik’** alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

6. Öğrenen Örgüt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) **‘Zihni Modeller’** alt boyutu ile; **‘Kişisel Hakimiyet’** alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

• **‘Zihni Modeller’** alt boyutu ile; **‘Sistem Düşüncesi’** alt boyutu ile arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

● ‘**Takım Halinde Öğrenme**’ alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

b) ‘**Kişisel Hakimiyet**’ alt boyutu ile; ‘**Zihni Modeller**’ alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

● ‘**Kişisel Hakimiyet**’ alt boyutu ile; ‘**Sistem Düşüncesi**’ alt boyutu ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

● ‘**Kişisel Hakimiyet**’ alt boyutu ile; ‘**Takım Halinde Öğrenme**’ alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

c) ‘**Sistem Düşüncesi**’ alt boyutu ile; ‘**Zihni Modeller**’ alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

● ‘**Sistem Düşüncesi**’ alt boyutu ile; ‘**Kişisel Hakimiyet**’ alt boyutu ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

● ‘**Sistem Düşüncesi**’ alt boyutu ile; ‘**Takım Halinde Öğrenme**’ alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

d) ‘**Takım Halinde Öğrenme**’ alt boyutu ile; ‘**Zihni Modeller**’ alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

● ‘**Takım Halinde Öğrenme**’ alt boyutu ile; ‘**Kişisel Hakimiyet**’ alt boyutu ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

● ‘**Takım Halinde Öğrenme**’ alt boyutu ile; ‘**Sistem Düşüncesi**’ alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Akış kuramı Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) **‘İlgi Çekme’** alt boyutu ile **‘İşten Zevk Alma’** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

● **‘İlgi Çekme’** alt boyutu ile **‘İçsel İş Motivasyonu’** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

b) **‘İşten Zevk Alma’** ile **‘İçsel İş Motivasyonu’** arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen

öneriler aşağıda sunulmaktadır:

- Duygusal zekanın önemi her geçen gün artmaktadır. Gerek okul gerekse de aile yaşamında, öğrencilerin rol model aldıkları ebeveyn ve öğretmenlerine duygusal zekâ yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilmelidir.
- Duygusal zekâ yeterliklerini geliştirmek amacıyla; farklı eğitim kademelerine sistematik olarak verilecek eğitimlerin, her eğitim- öğretim yılı sene başı seminer döneminde uygulanması, sene sonu seminer döneminde de değerlendirilmesinin yapılması düşünülebilir.
- Eğitim kurumlarındaki rehber öğretmenler tarafından; öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere yönelik istekleri doğrultusunda duygusal zekâ düzey taramaları yapılabilir.
- Bireylerin duygusal sağlığının fiziksel sağlık kadar önemli olduğu vurgulanarak, duygusal okur- yazarlık eğitimi okul öncesinden başlayıp eğitimin her kademesinde aşamalı olarak verilmelidir.
- Rehber öğretmenler, öğrencilere duygusal zekâ ile ilgili günlük hayatta ve aile yaşantısında hayata geçirilebilecek örnekler ve aktiviteler konusunda bilgilendirmeler yapılabilir.

- Öğretmen adaylarının, mesleğe başlamadan önce eğitimleri esnasında duygusal zekayı geliştirme ve davranışa dönüştürme ile ilgili hangi etkinlikleri yapmaları konusunda eğitilmelidir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler, üniversiteler ile işbirliği yaparak öğrencilerin kendi alanlarında başarılı, liderlik özelliklerine sahip sanat, spor ve bilim insanlarının, eğitim kurumlarını ziyaret ederek öğrenciler ile söyleşi düzenleyip yakından tanınmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine yönelik belirli zaman dilimlerinde uygulamalı eğitimler verilmelidir.
- Duygusal zekâ kavramı eğitim programlarına yansıtılarak, yaşamımızdaki önemini vurgulamak adına uygun ortam, yöntem ve araçlar oluşturulmalı.
- Öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce kriter olarak duygusal zeka, empati ve iletişim becerileri değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Kaynakça

Akçekoce, A. Bilgin, U. K. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-23.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/408119>

Akın, A. (2008). Psikolojik iyi olma ölçekleri (PİÖÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 721-750.

[http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/70da6d6ca5f75a023c78a2424bf3b6baULL\(1\).pdf](http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/70da6d6ca5f75a023c78a2424bf3b6baULL(1).pdf)

Arslan, M. (2009). Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Tez Merkezi*.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Z0vbSUgrhM9fXoGkRe6Q4dUygo_ye JthZS1orkJ9FPANYE9puevZSkWmUb5Xmf

Aytekin, H. (2014). Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi(Kartal İlçesi Örneği). *Ulusal Tez Merkezi*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US1Vba 23H0CjJ2fSq-B2 jR7AnGC-Tse-sj5YZoh8xPd>

Aydın, B. (2005). Akış Kuramına Dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programının Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Etkisi. *Ulusal Tez Merkezi*

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3lBH7tYbIgmRgDb0WHMtBVLizcB6lz0l9BA5kvwRHiwyi

Baltaş, Z. (2006). *Duyusal zekâ*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Bar-On, R. (2006). The Bar- On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI), *Psicothema*, 18, 13-25.

- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım, 1993
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 127-148.
<http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/1409/16880şımı>
- Caruso, D. R., Salovey, P. (2010). *Yönetimde Duygusal Zeka*, 2. Baskı, Kaymak, S. (Çeviri), Ankara: Crea Yayıncılık,
- Coşar, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri (Bolu İli Örneği). *Ulusal Tez Merkezi*
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zD1B0cW7zVr3VcnZjitVXv9qL5vOZLw-VM8iBh_8p4LGPj12PWvu48QjnpY6bELW
- Cilasun, A. (2016). Yükseköğretim kurumlarında pozitif psikoloji ve örgütsel özdeşleşmenin performans yönetimine etkisi. *Ulusal Tez Merkezi*
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Br_XTptK8CZ70f0JGX9xEu2YR5oi0mwPd1shu20dg95i6yG-XV4X3icE2GULDEka
- Çakar U., Arbak, Y. (2004), Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 23-48.
<http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/5536/6.3%2520ca%20kar-arbak.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Çelik, M. (2010). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Ulusal Tez Merkezi*
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPATHhEmVY0jZ3nCTwBh454_n6JFMAYq5dhXaW7a6AtRK
- Deniz, E, Özer, E ve Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 169(38), 407-419.
<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2485/522>

- Durdu, İ. (2015). Duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişki. *Ulusal Tez Merkezi*
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WBC656i315e2eV6-EZV1ouA-6IToXsj8skUj2UmzOm2ox_2MFCD001b9ogoAonId
- Dal, E. (2015). Kadınlardaki duygusal zekâ düzeyi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Tez Merkezi*
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Br_XTptK8CZ70f0JGX9xEh596zMOMG0oYONfgoYj4EZZlv4LFDIUM5_pWzkA3Q14
- Eroz, S., 2013. Örgütlerde duygusal zeka. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 213-242.
<http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c16s29/makale/213-242.pdf>
- Erol, A. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okulu sınıf şube rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin karşılaştırılması ‘‘ İstanbul ili anadolu yakası örneği’’ *Ulusal Tez Merkezi*.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9_S-3xdWGXBiH2oKPiAuikmSM6q7JnWXwdAopeNvFGO62Dqr7xL5PtT
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(14), 95-110. <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000012133/5000053016>
- Erdem, M, İlğan,A, Çelik,F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *TurkishStudies*, 8(12), 509-532.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/16602>
- Eryılmaz, A ve Mammadov, M. (2015). Türk edebiyatı/dil ve anlatım dersinde akış durumu ölçeği'nin’’ psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13(5), 247-257.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/367658>

Frijda, H., Frijda. (2001), *The emotions*, ABD: Cambridge University Press.

Goleman, D, (2012a), *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*, 35.baskı, Yüksel, B. S. (Çev.), İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D, (2007), *Sosyal Zeka*, 3. Baskı, Deniztekin, O.Ç. (Çeviri), İstanbul: Varlık Yayınları.

Gün, P. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği). *Ulusal Tez Merkezi*

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARapgkAuzJjp9eKpuAr36lzc137ws-YgbhzLek12Jf4w3VR

Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Tez Merkezi*.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=XohQ0H2mJnBfxLPsY8dG4-M3Pa1zo1sH8z7oJVw6rgdI_Q2cpV0KURma5VYgB9B5

Gürsoy, E. (2016). Duygusal zekâ eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri. *Ulusal Tez Merkezi*.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=DPTyuy3wRPq_qvCPSqUB6zymbN3K7ND9rZtrml6dxp9D75VHtKGIxbA6SGDsdiW5

Horasan, İ., vd. (2018), Demografik özelliklerin duygusal zeka seviyelerine etkilerinin araştırılması: otomotiv ve elektrikli el aletleri sektöründe bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 72(6), 560-576.

<http://dergipark.gov.tr/download/issue-file/5002>

İşliel, K. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik. *Ulusal Tez Merkezi*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US-LT5pdgsmf8bolFLGExNPBrGIH8FLQEH030naKMwBk8>

Kılıç, E ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adayların duygusal zeka düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 123-163

<http://dergipark.gov.tr/aicusbed/issue/24307/257606>

Kış, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz. *Ulusal Tez Merkezi*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US928C1607d2C-dSjtl26j7w5KqLeUCQ3QfhfVQnq4ags>

Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği). *Ulusal Tez Merkezi*.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US2PXNJBvq2iFB3rI2fIMJVhzWi5yWC6NZRA7g2s1R_ku

Kabar, M. (2017). Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Ulusal Tez Merkezi*

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3-d9QtLoVA2OMExHskJpcE89Tfg-yA53hMcIGhgyZIU5owA_luA6oAE7qZgXkad

Leo, S.(2007). Emotional intelligence; Contemporary models and educational success, Master thesis. State University of New York, America.

Mayer, J. D., Salovey P.(1993). *The Intelligence of Emotional Intelligence, Intelligence*, 17: 4, 433-422.

Öztekin, A.(2006). Orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Tez Merkezi*.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3lInoE8iQrofqKNSyf_CY3aftWrwMbRdo1nkbqb6EOxa2

Ören, I. (2011). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kişisel yönelimleri arasındaki ilişki. *Ulusal Tez Merkezi*.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARapgqXY9LZuGZI7qkqjrocqkmeEzM25lTumzGq0teY6_0r6

Özdemir, M. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi. *Ulusal Tez Merkezi*.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr80BEgaQCXWsSDriMEcJA-dnKkXhqdt0GwFGtnqcSqV_KG

Peter Salovey-John D. Meyer, (2003) . *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*, New York, s. 9. Aktaran: Remziye Yılmaz, *Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi*, Ankara, s. 43.

Somuncuoğlu, D.(2005). Duygusal zeka yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,6(11), 269-293.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31431>

Sarı, E. (2006). *Çoklu Zekâ*. Ney Medya Yayıncılık, Antalya

Sucu, A. (2016). Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi. *Ulusal Tez Merkezi*.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Br_XTptK8CZ70f0JGX9xEs0YtjMLJP1gaFG3cQpIQ3TSQ6_6ORIKsUb5RdwQK6Mb

Sarıkaya, N. (2016). Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ulusal Tez Merkezi*.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Br_XTptK8CZ70f0JGX9xEqCaSgNb46hT0FZygsyaEKfUvBHdc6LfwAwRtCzcPw-6

Sahranç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: stres kontrolü, genel öz yeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(16) 122-144.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/115584>

Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara. Timuçin, A, (2004), *Felsefe Sözlüğü*, Bulut Yayınevi, İstanbul.

Telef, B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87222>

Ulutaş, M.(2015). Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki. *Ulusal Tez Merkezi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

Usta, Y. (2015). İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki. *Ulusal Tez Merkezi*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr80H934MWrfJw3IvMdQiHYkPuAbmN23CqmpwTM5BSKDQTD>

Weigtman., J. (2004). *Managing people London: Chartered Institute of Personnel and Development*.

Yüksel, M.(2006). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi (bir uygulama). *Ulusal Tez Merkezi*

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=->

[L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1uq5h-sgoHc104sE6PbBS5LECCleOAoDrZfW_AComNfw](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1uq5h-sgoHc104sE6PbBS5LECCleOAoDrZfW_AComNfw)

Yalın, H. İ. Hedges, L ve Özdemir, S.(1996). *Her yönüyle öğretmen olabilme: yeni başlayan öğretmenlere yönelik tavsiye ve teknikler*. Ankara: MEB Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı Milli Eğitimi Geliştirme Projesi- Milli Eğitim Basımevi.

Yıldız, A.(2013). Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

Ulusal Tez Merkezi

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US2AveM4WX0hlf5tGI0HrCruH_53KfsqTsY3b45WS1z6K

Yaşın, T. (2016). Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkileri. *Ulusal Tez Merkezi*

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tI-QXKjFDA4Xuo5BtQAU5LtapBMltSU5nbVqTWdgdAOMsrgZA>

WEB_1, (2018), Türk Dil Kurumu Sözlüğü

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b561528377fd4.62394911, 23.07.2018

WEB_2, (2018), Türk Dil Kurumu Sözlüğü

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b56162880dab4.91376147, (23.07.2018)

WEB_3, (2018), Psikoloji Sözlüğü, <http://www.psikolojisozlugu.com/>, (23.07.2018)

WEB_4, (2004), Duygusal Zekâ Nedir? Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi,

<http://www.duygusalzekâ.net/>, (23.07.2018)

WEB_5, (2015), Öğretimsel Liderlik, <http://www.mbirekul.com/?p=286>, (24.07.2018)

Ekler



Ek-1 :Öğretmen Anketi

**Özel ve Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterlilikleri
ve Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki**

Değerli Öğretmenler;

Bilim Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterlilikleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları arasındaki ilişkinin etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Çalışmanın başarılı bir şekilde yürütülmesi için sizlerin katkıları büyük önem taşımaktadır. Yapılacak olan çalışma 50 maddeden oluşmaktadır. Uygulama yaklaşık 7-8 dakikanızı alacaktır. İşaretlemeleriniz başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma sonuçları isteyen öğretmenlere email yoluyla bildirilecektir.

Çalışmaya yapmış olduğunuz değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür eder, saygularımı sunarım...

Neda Şayan

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

nedasayan@hotmail.com

Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı daire içine alarak cevaplayınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. 1- Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Kıdeminiz : () 5 Yıl ve altında () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl

Çalıştığınız Okul Türü : () Örgün Eğitim () Özel Eğitim

Yaşınız : () 20-30 () 31-40 () 41-

DUYGUSAL ZEKA ÖZELLİĞİ ÖLÇEĞİ (TEIQUE-SF) KISA FORM	KESİNLİKLE		KISIMEN		TAMAMEN
	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILYORUM	KATILYORUM	
1. Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	1	2	3	4	5
2. Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5
3. İnsanlarla etkin bir biçimde başedebilirim.	1	2	3	4	5
4. Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5
5. Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5
6. Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7. Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5
8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5
9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5
10. Genelde stresle başedebilirim.	1	2	3	4	5
11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
13. Genel olarak, hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5
15. Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
16. Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5
18. Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	1	2	3	4	5
19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5
20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5

ÖĞRENER ÖRGÜT ÖLÇEĞİ	ÖLÇEK				
	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KİSMEN KATILYORUM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
21. Hatalar sistem dahilinde pozitif büyüme olarak görülür.	1	2	3	4	5
22. Kurumdaki çalışmaların ve olayların gün gün geriye dönük olarak, çalışanların iş takvimine işlenebilmesi için yeterli zaman ayrılır.	1	2	3	4	5
23. Sürekli gelişme; yöneticiler, öğretmenler, veliler ve toplum tarafından beklenir ve yenilikçi bir şekilde ele alınır.	1	2	3	4	5
24. Uygulama- eğitim ve öğrenme arasındaki fark açıkça anlaşılmaktadır.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenler ve disiplinler tarafından yapılan yanlışlar, yapıcı öğrenme deneyimlerine dönüştürülür.	1	2	3	4	5
26. Yönetim vizyonları, tüm disiplinlerde ortaya çıkmaktadır.	1	2	3	4	5
27. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve kurumun sürekli büyümesini engelleyen yönetim uygulamaları, işlemler, politikalar ile düzenlemeleri kaldırıp , uygulanabilir sistemler ve yapılarla değiştirilir.	1	2	3	4	5
28. Öğretmenler, kurum genelinde öğrenme sürecini yerine getiren birincil role sahip olarak görülür.	1	2	3	4	5
29. Tecrübeler, onaylanır ve savunulur.	1	2	3	4	5
30. Yöneticiler; öğretmenlerin kendi kendilerini geliştirmeleri için onlara olanak sağlarlar.	1	2	3	4	5
31. Öğretmenler; kendi uzmanlık, yükümlülük ve çalışma şekillerinin ötesinde bir kurum bakışına sahiptir.	1	2	3	4	5
32. Öğretmenlere; kurum içi ve kurum dışında; etkin eğitim ve öğretim imkanlarına katılmak için fırsatlar verilir.	1	2	3	4	5
33. Kurum içinde herhangi birşey yapmak için, her zaman daha iyi bir yol bulma olasılığı genel bir düşüncedir.	1	2	3	4	5
34. Öğretmenler; yaratıcılık için esnek, gelişim sahibi ve kendi kapasitesini arttıran bireyler olarak görülürler.	1	2	3	4	5
35. Kurumumuzda belli aralıklarla risk alınır, yenilikçilik ve yaratıcılık esastır.	1	2	3	4	5
36. Öğretmenler, kurumu ile birlikte kendi yeterliliklerini de geliştirmek için sabırsızlanmaktadır.	1	2	3	4	5
AKIŞ KURAMI					
37. Çalışırken, işim dışında başka hiçbir şey düşünmem.	1	2	3	4	5
38. İşimi yaparken kendimden geçerim.	1	2	3	4	5
39. Çalışırken çevremdeki her şeyi unuturum.	1	2	3	4	5
40. Kendimi işime kaydırırım.	1	2	3	4	5
41. Yaptığım iş, kendimi iyi hissetmemi sağlar.	1	2	3	4	5
42. İşimi büyük bir keyif ile yaparım.	1	2	3	4	5
43. İşimi yaptığım esnada kendimi mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
44. Çalışırken neşeliyimdir.	1	2	3	4	5
45. Daha düşük maaş alsam bile, yine de bu işi yaparım.	1	2	3	4	5
46. Boş zamanlarımda dahi çalışmak istediğimin farkına varıyorum.	1	2	3	4	5
47. Zevk aldığım için çalışıyorum.	1	2	3	4	5
48. Bir şey üzerinde çalışırken, onu kendim için yapıyorum.	1	2	3	4	5
49. Motivasyonumu; o iş için verilecek ödülde değil, işin kendisinden sağlıyorum.	1	2	3	4	5
50. İşimi sadece bana verdiği keyif için yapıyorum.	1	2	3	4	5

Ek-2:Anket Uygulaması İzin Belgesi



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.20073097
Konu: Anket Çalışması

27.11.2017

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13/11/2017 tarihli ve 133815 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Neda ŞAYAN tarafından "Özel ve Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterlilikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında, 01/02/2018 - 30/04/2018 tarihleri arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgili yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İşil KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
27.11.2017

Osman ÖZKAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (1sayfa)
2-Okul Listesi (6 sayfa)

27.11.2017
İşil KORKMAZ
Şube Müdürü

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: stratejigelistirme17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9a43-27a1-3db8-9fd3-46dd kodu ile teyit edilebilir.

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Neda ŞAYAN
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez , Biga, Yenice, Çan, Gelibolu
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Liseler, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Bilim ve Sanat Merkezi
Araştırmanın konusu	"Özel ve Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterlilikleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

21/11/2017
Komisyon Başkanı
Işıl KORKMAZ

Üye
Süheyla H. YURDUSEV

Üye
Enes ULU

Özgeçmiş

Adı - Soyadı : Neda ŞAYAN
 Doğum Tarihi : 29/01/1981
 Doğum Yeri : BALIKESİR

Eğitim Bilgileri

İlkokul : 1988-1992 Gazi İlkokulu BALIKESİR
 Ortaokul : 1993-1995 Karesi Ortaokulu BALIKESİR
 Lise : 1996 - 1999 Edremit Anadolu Turizm ve Otelcilik Meslek Lisesi, BALIKESİR
 Lisans : 1999-2003 Konya Selçuk Üniversitesi Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği, KONYA
 Lisans : 2013-2016 Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi, Sosyoloji Bölümü
 Yüksek lisans : 2015 – 2018 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, ÇANAKKALE

İş Deneyimi

2006- 2008 Babaeski Ortaokulu Babaeski – KIRKLARELİ (Öğretmen)
 2008-2009 Kavak Ortaokulu Kavak – SAMSUN (Öğretmen)
 2009- 2013 Bolayır Şehit Nuriye Ak Ortaokulu- ÇANAKKALE (Öğretmen – Yönetici)
 2013- 2014 Biga İmam Hatip Lisesi- ÇANAKKALE (Öğretmen)
 2014-..... Çanakkale Bilim ve Sanat Merkezi- ÇANAKKALE (Öğretmen- Yönetici)

İletişim

E-posta Adresi : nedasayan@hotmail.com

İlgi Alanları : Resim, sanat, tasarım,Bisiklet. Kitaplar