

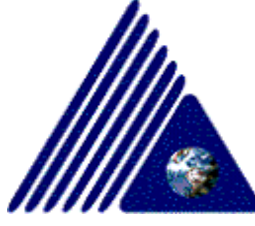
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE OKUL
MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİ ALGILAYIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

ÇAĞLA YELİZ USTA

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul –2015



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE OKUL
MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİ ALGILAYIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

ÇAĞLA YELİZ USTA

**DANIŞMAN
Prof. Dr. ADİL ÇAĞLAR**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul – 2015



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlkokul Öğretmenlerinin Düşüsel Zeka Düzeyleri
ile Okul Müdürlüğünün Liderlik stillerini Algılayıcıları
Araştırması Üzerine

Ad-Soyad: Çapa Yeliz Usta

ONAY:

Danışman : Prof. Dr. Adil Çaplar

Öye: Prof. Dr. Suat Anar

Öye: Dr. Mustafa Farsaklıoğlu

Onay Tarihi: 08/02/2015

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
KISALTMALAR LİSTESİ.....	III
TABLolar LİSTESİ.....	IV
ÖNSÖZ.....	VI
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	IX
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Amacı ve Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II: LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2. 1. DUYGUSAL ZEKA.....	6
2. 1. 1. Zekanın Tanımı ve Türleri.....	6
2. 1. 2. Duygunun Tanımı ve Gelişimi.....	7
2. 1. 3. Duygusal Zekanın Tanımı ve Gelişimi	9
2. 1. 4. Duygusal Zeka Modelleri.....	13
2. 1. 4.1. Salovey ve Mayer'in Duygusal Zeka Çalışmaları ve MSCEIT Ölçeği	13
2. 1. 4. 2. Reuvan Bar-On'un Duygusal Zeka Modeli ve EQ-i Ölçeği.....	14
2. 1. 4. 3. Goleman'ın Duygusal Zeka Yetkinlik Modeli.....	14
2. 1. 5. Duygusal Zeka Yetileri.....	16
2. 1. 6. Duygusal Zekanın Boyutları (Bar-On'a Göre)	17
2. 2. LİDERLİK.....	22
2. 2. 1. Liderliğin Tanımı ve Liderlik İle Yöneticilik Arasındaki Fark.....	22
2. 2. 2. Liderlikte Yaklaşımlar.....	24
2. 2. 2. 1. Özellikler Yaklaşımı.....	24
2. 2. 2. 2. Davranışsal Yaklaşımlar.....	25
2. 2. 2. 2. 1. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	26
2. 2. 2. 2. 2. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları.....	26

2. 2. 2. 2.3. Likert'in Sistem 1-4 Teorisi).....	27
2. 2. 2. 2.4. Blake ve Mouton'nın Yönetim Ölçek Modeli.....	28
2.2.2.3. Durumsal Yaklaşımlar	29
2.2.2.3.1. Fiedler'in Kosul Bagımlı (<i>Contingency</i>) Liderlik Modeli.....	29
2.2. 2.3.2. İzlenecek Yol-Amaç Teorisi (Path-Goal Theory).....	30
2.2. 2. 3. 3.Vroom ve Yetton Modeli.....	32
2.2. 2.3.4. Hersey ve Blanchard'in Durumsal Liderlik Modeli.....	33
2.2.3. Liderlik Stilleri	35
2.2.3.1. Dönüşümcü Liderlik.....	35
2.2.3.2.Okul Örgütlerinde Dönüşümcü Liderlik.....	37
2.2.3.3.Sürdürümcü Liderlik.....	41
2.2.3.4.Okul Örgütlerinde Sürdürümcü Liderlik.....	43
2.2.3.5.Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderlik Arasındaki İlişki.....	44
2.2.4. Liderlik Davranış Tarzları.....	46
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
2.3.1. Duygusal Zeka İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
2.3.2.Duygusal Zeka İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	51
2.3.3. Liderlik Stilleri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	54
2.3.4. Liderlik Stilleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	57
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	60
3. 1. ARASTIRMANIN MODELİ	60
3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	60
3. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE YÖNTEMLERİ.....	61
3. 4.VERİLERİN TOPLANMASI	63
3. 5.VERİLERİN ANALİZİ.....	63
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	64
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5. 1. SONUÇ.....	92
5. 2. ÖNERİLER.....	99
EKLER.....	101
KAYNAKÇA.....	09
ÖZGEÇMİŞ.....	124

KISALTMALAR LİSTESİ

EQ: Duygusal Zeka

IQ:Entellektüel Zeka

Vb:Ve benzeri

LPI: Liderlik Uygulamaları Envanteri (*Leadership Practices Inventory*)

MLQ: Çok Faktörlü Liderlik Anketi (*Multifactor Leadership Questionnaire*)

MSCEIT: Mayer, Salovey, Caruso'nun Duygusal Zeka Modeli

MEIS: Mayer ve Salovey' in Çok Yönlü Duygusal Zeka Ölçeği

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (*Statistical Package for Social Sciences*)

WLEIS: Wong ve Law Duygusal Zeka Ölçeği (*Wong and Law Emotional Intelligence Scale*)

Kb8b: Sözel,sayısal,özel yetenek vb. alanları içeren kod adı.

TABLolar LİSTESİ

- Tablo 1.** Ohio State Üniversitesi Çalışmaları Lider Davranış Stilleri.....
- Tablo 2.** Dağıtılan ve Geri Dönen Anketlere İlişkin Veriler.....
- Tablo 3.** Duygusal Zeka Ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....
- Tablo 4.** Liderlik Stilleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....
- Tablo 5.** Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.....
- Tablo 6.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ortalamaları.....
- Tablo 7.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Ortalamaları.....
- Tablo 8.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....
- Tablo 9.** Duygusal Zeka Düzeylerinin Beklentilere Göre Yönetim (Aktif) Üzerine Etkisi....
- Tablo 10.** Duygusal Zeka Düzeylerinin Beklentilere Göre Yönetim (Pasif) Üzerine Etkisi...
- Tablo 11.** Duygusal Zeka Düzeylerinin Sürdürümcü Liderlik Üzerine Etkisi.....
- Tablo 12.** Duygusal Zeka Düzeylerinin Gelişme Üzerine Etkisi.....
- Tablo 13.** Duygusal Zeka Düzeylerinin Güdülenme Üzerine Etkisi.....
- Tablo 14.** Duygusal Zeka Düzeylerinin Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkisi.....
- Tablo 15.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....
- Tablo 16.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları.....
- Tablo 17.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Ortalamaları.....
- Tablo 18.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....

- Tablo 19.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mezun Olduğu Okula Göre Ortalamaları.....
- Tablo 20.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....
- Tablo 21.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Ortalamaları.....
- Tablo 22.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Görev Yapmakta Olduğu Alana Göre Ortalamaları.....
- Tablo 23.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....
- Tablo 24.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları.....
- Tablo 25.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Ortalamaları.....
- Tablo 26.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....
- Tablo 27.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Mezun Olduğu Okula Göre Ortalamaları.....
- Tablo 28.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....
- Tablo 29.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Ortalamaları.....
- Tablo 30.** Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Görev Yapmakta Olduğu Alana Göre Ortalamaları.....

ÖNSÖZ

Bu çalışma, öğretmenlerin duygusal zekaları ile okullarındaki yöneticilerin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Kendini tanıma, diğer bireyleri anlama, problemlere etkili çözümler üretebilme gibi beceriler insan ilişkileri açısından oldukça önemlidir. Bağımsız karar alabilme, eleştirel düşünebilme, sorunların üstesinden gelebilmede kişilerin duygusal zeka düzeylerinin büyük etkisi vardır. Bu araştırma ile öğretmenlerin, güçlü ve zayıf yönlerini bilip bilmediği, ne derece kendilerini tanıdıkları, karşılarındakileri anlayıp anlayamadıkları, problemler karşısında etkili çözümler üretilip üretilmediği, okul müdürlerinin liderlik vasıflarına sahip olup olmadıkları, hangi liderlik stilini kullandıkları, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik stilini algılayışlarında etkili olup olmadığı ortaya koyulmuştur.

Çalışmam süresince desteğini esirgemeyen ve çalışmamda bana yön veren değerli danışmanım Prof. Dr. Adil Çağlar'a, ayrıca Cengiz Çubukçuoğlu , Utkan Kolat , Gamze Etcibaşı ve deneyimleri ile yanımda olan Sayın Fatih Önal ile Sayın Ayşe Derya Kahraman'a ve her zaman yanımda olan canım Ailem'e sonsuz teşekkür ve sevgilerimi sunarım.

ÖZET

Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Duygusal zeka; duygu ve yeteneklerini tanıma, bunları kabul ederek yenilerine, daha iyilerine açık olma, kendine ve işine ait hedeflere istekle ve başarıyla kilitlenme, diğerlerinin duygu gereksinim ve problemlerini anlama, onları önemseyerek iletişim kurma, ekip çalışması için gereken iletişim, ikna etme, uzlaşma gibi yeteneklerdir. İş hayatında ve özel yaşamda başarılı olmanın yolu duygusal zeka becerilerini geliştirmekten geçmektedir. Duygusal zeka düzeyleri bireylerin problemleri çözmelerini, başarılı olmalarını, kendilerini ve çevrelerini algılayışlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Çalışmanın evrenini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Pendik İlçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler; örneklemini ise rastgele seçilmiş 16 ilkokulda görev yapan 708 öğretmen oluşturmaktadır. Dağıtılan anketlerden 255 tanesi eksiksiz olarak geri dönmüştür.

Çalışmada geçmişte veya içinde bulunulan zamanda var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı hedefleyen araştırma yaklaşımı olan tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla, duygusal zeka ölçeği, okul yöneticilerinin liderlik stilleri için ise liderlik stili ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi” düzeyi ortalamasının yüksek; “duyguların değerlendirilmesi” düzeyi ortalamasının yüksek; “duyguların kullanımı” düzeyi ortalamasının orta; “genel duygusal zeka düzeyi” ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladığı liderlik stilleri düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde ise, “beklentilere göre yönetim (aktif)” düzeyi ortalamasının orta; “beklentilere göre yönetim (pasif)” düzeyi ortalamasının orta; “sürdürümcü liderlik” düzeyi ortalamasının orta; “gelişme” düzeyi ortalamasının yüksek; “güdülenme” düzeyi ortalamasının yüksek; “dönüşümcü liderlik” düzeyi ortalamasının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar, ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğunu ve ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

ABSTRACT

In this study I examined the relationship between the levels of emotional quotient (EQ) of the elementary school teachers and their perception of the school managers' leadership styles. Emotional quotient is basically combination of the followings; recognition of self-emotions and talents, accepting these features to welcome better ones, focusing the target relating yourself and your job with passion, understanding the emotional needs and the problems of the others, communicating them with awareness, high level of communication, convincing and reconciliation skills in a team-work. Secret of success in business and private life is to improve EQ of oneself. EQ would help the people to cope with the problems they could face in their lives and succeed in whatever they do.

This study includes the primary school teachers who were working in the province of Istanbul, in Pendik district in 2013-2014 academic year. 708 primary school teachers had agreed to join the questionnaire from 16 randomly chosen primary schools in the district and 255 of the teachers had answered all the questions in the questionnaire.

I employed the "screening model" as a method which aims to define a situation that happened in the past or is happening in that very moment as it is. To be able to measure the EQ of the teachers, the emotional quotient unit is used and for the school managers' leadership styles, the leadership style unit is used. Data was analyzed with the program called Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows 21.0. The t-test was used to compare the analysis between two groups quantitatively; One Way Anova test was used for the comparison of the parameters in groups if there are more than two groups; and to detect the altered group Tukey Post Hoc test was used. Pearson correlation method was applied to find out the relationship between the dependent and independent variables, and regression analysis was applied to observe the influence of these two variables with each other.

The results of the analysis show that the average of "establishing optimism/state of mind" level is high; the average of "evaluating emotions" level is high; whereas the average of "the use of emotions" level is medium and the average of "general level of emotional intelligence" level is high.

When we look at the results of how the teachers perceive the leadership styles of the school managers is like this; the average of “management according to the expectations (active)” level is medium; the average of “management according to the expectations (passive)” level is medium; the average of “continuous leadership” level is medium; the average of “improvement” level is high; the average of “incentive” level is high and the average of “transformational leadership” level is high.

The results guide us to the conclusion which is the level of EQ of the primary school teachers is high and there is no direct relationship between the EQ of primary school teachers and their perception of the school managers’ leadership styles.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde duygusal zeka ve liderlik kavramlarının genel tanımını yapılarak okul müdürleri ile ilgisi belirtilmiştir. Duygusal zeka kavramını ortaya atan Salovey ve Mayer duygusal zekayı, “Bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekanın bir alt formu” olarak tanımlamaktadırlar (Acar,2002) . Duygusal Zekayı ilk kez kavramlaştıran Gardner ise, duygusal zekayı kişinin duygularının farkında olması, bunları hayatına yön verme amaçlı kullanabilmesi olarak tanımlamaktadır (Önder, 2010).

Duygusal zekası gelişmiş kişiler öz bilinç sahibi, duyguları idare edebilen, kendini harekete geçirebilen, başkalarının duygularını anlayabilen, ilişkileri yürütebilen bir yapıya sahiptir.

Liderlik, üzerine yapılan araştırmalar etkin liderlerin, özellikle oybirliği sağlamak, takım çalışmalarını koordine etmek, çok yönlü bakış açılarını değerlendirebilmek ve fonksiyonel olmayan çatışmalardan kaçınmak konularında yetenekli olduklarını ortaya koymuştur (liderlikteduygusalzeka.blogcu.com, 2014). Lider pozisyonundaki birey, astlarının ve üstlerinin duygusal taleplerini fark edebilmeli, değerlendirebilmeli ve onlara uygun duygusal tepkiler verebilmelidir.

Kendini tanıyan, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olan, duygularını kontrol edebilen bireyler, insanlarla sağlam ilişkiler kurabilirler. Duygusal zekası yetkin bir kişi, ilişkilerindeki problemlerin, güvensizliğin, duyguları kontrol edememe sonucu yapılan yanlışlarla zaman harcamaz, yeni fırsatlar yaratır ve enerjisini daha verimli, daha etkin faaliyetlere yöneltir.

Araştırmanın yapılma amacı, öğretmenlerin duygusal zekaları ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Eğitime yn verenler öğretmenler ve okul yöneticileridir. Okul yönetiminin işleyişine yön veren okul müdürlerinin görevi okuldaki tüm kaynakları en verimli şekilde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Taymaz, 1995:21; Akt. Kul & Güçlü, 2010:1023). Okul müdürleri okul personeli arasındaki iletişimi kuran, onları eř gdmleyen ve bütün etkinlikleri değerlendirip okulu etkili ve başarılı bir düzeye ulaştırmaya çalışan kişidir (Başar, 1995:29; Akt. Kul & Güçlü, 2010:1023). Okul müdürünün okulun amaçlarını gerçekleştirmek, yapısını yaşatmak ve havasını korumak, öğretmenleri güdülemek, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmek, kendilerini okula adamalarını sağlamak, en önemlisi de eğitim–ğretim sürecini geliştirmek için liderlik etkilerini kullanması gerekmektedir (Akçay, 2003; Akt. Kul & Güçlü, 2010:1023). Bu nedenle okul müdürlerinin liderlik vasıflarına sahip olmaları eğitim kurumlarının gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitime yön veren öğretmenlerin ise duygusal zekaları düzeyleri çevreyle iletişimlerinde ve çevreyi algılayışlarında oldukça önemli bir etkendir. Bu nedenle ilkokul ğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışlarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmayla öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri, okul müdürlerinin liderlik vasıflarına sahip olup olmadıkları, müdürlerin hangi liderlik stilini kullandıkları, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki incelenecektir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlkokul ğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasında ilişki var mıdır?

Alt Problemler

İlkokul ğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki araştırmasıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- İlkokul ğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ne seviyededir?
- İlkokul ğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladığı liderlik stilleri dağılımı nasıldır?

- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinden algıladıkları liderlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin okul müdürlerden algıladıkları sürdürümcü liderlik düzeyi üzerine etkisi var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin okul müdürlerinden algıladıkları dönüştürücü liderlik düzeyi üzerine etkisi var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri öğrenim durumuna (lisans/yüksek lisans/ doktora) göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri mezun olduğu okula göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri mesleki kıdeme (toplam çalışma süresine) göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri bulunduğu okuldaki görev süresine göre farklılaşmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri görev yapmakta oldukları alana göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin mezun olduğu okula göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin mesleki kdemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin görev yapmakta olduğu alana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1. 3. ARAşTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı ilkokul ğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların duygusal zeka düzeylerini ve liderlik stilini belirleyen ve farklılaştıran unsurların betimlenmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, görev yapılan branş gibi etkenlerin öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini etkileyip etkilemediğini ve öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışlarını etkileyip etkilemediğini ortaya koyacaktır. Araştırma M.E.B. teşkilatındaki tüm öğretmenlere duygusal zeka ve müdürlere yöneticilik açışından farklı bir bakış kazandırmanın yanı sıra yine ğretmen ve müdürlere ast üst ilişkileri açışından da farklı bir bakış kazandıracaktır. Çalışma ğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacaktır. Öğretmenlerin mevcut duygusal zekaları ile müdürlerinin yönetim stilleri hakkındaki görüşleri ortaya koyulacaktır. Böylelikle ğretmenlerin ve müdürlerin kendilerini ve çevrelerini iyi analiz edebildiği, daha verimli ve huzurlu bir iş ortamı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırma eğitim yönetimi açışından önemli bir konu olduğundan sonraki araştırmacılara işık tutacağı umulmaktadır.

1. 4. SINIRLILIKLAR

Araştırma, 2014-2015 yılında Pendik ilçesi sınırlarında bulunan 16 ilkokulda görev yapan 255 ilkokul öğretmeninin anketlere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1. 5. SAYILTILAR

1. Öğretmenler kişisel bilgi formunu dikkatle okumuş, içtenlikle cevap vermişlerdir.

2. Öğretmenler duygusal zeka ölçeğinin bütün maddelerini dikkatle okumuş, içtenlikle cevap vermişlerdir.

3. Öğretmenler liderlik stili ölçeğinin bütün maddelerini dikkatle okumuş, içtenlikle cevap vermişlerdir.

1. 6. TANIMLAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları yapılmaktadır.

Lider: Gücü, ünü ve toplumsal yeri vb. dolayısıyla ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneği olan kişi (www.tdk.gov.tr, 2014).

Duygusal Zeka: İnsanların kendilerinde bulunan karmaşık duyguları anlaması ve bu doğrultuda karşısındaki insanların da duygusal anlamdaki ifadelerini çözümlene becerisini ifade etmektedir (www.bilgiustam.com , 2014) .

Müdür: İlk ve ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim etkinliklerini yerine getiren okulların yöneticisidir.

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan kişi.

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki çocukların temel eğitim ve öğretimlerini sağlamak için devletçe açılan dört yıllık okul.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. DUYGUSAL ZEKA

2.1.1. Zekanın Tanımı ve Türleri

Zeka bireyin sorun çözmede, çevreye uyum sağlamada yetenek ve becerilerini kullanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Zekayı bireyin düşünme, akıl yürütme, nesnel gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tümü olarak tanımlayabiliriz (www. bunedir.org , 2014). Diğer bir deyişle zeka, herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gereken zihinsel yeteneklerdir. Yani yalnızca çevreye tepki vermek değil beraberinde çevreyi biçimlendirme etkinliğidir (Kızıl,2012).

Zeki davranışlar çevreden çevreye farklılık göstermektedir. Bununla birlikte kültür de zeki davranışın belirlenmesinde önemli bir etkidir. Zihinsel yetenekler, doğumdan itibaren, kişinin kalıtsal özellikleri ve bulunduğu çevrenin karşılıklı etkileşiminin neticesinde gelişir (Kızıl,2012).

Zeka Thorndike tarafından soyut zeka,mekanik zeka,sosyal zeka olmak üzere üç ana farklılık çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

1. Soyut Zeka: Sembol kullanarak düşünme becerisidir. Düşünme ve yeni durumlara adaptasyon konularında soyut kavramlarla simgelerden faydalanma kabiliyeti olan soyut zeka genelde 12 yaş ve sonrasında kendini gösterir. Gerçekte var olmayan fakat var olanlar arasındaki ilişkilerden zihnin soyutlama ve genelleme gücü ile sahip olduğu sembollerle uğraşır (www. bunedir.org , 2014).

Ağırlıklı olarak sözcükler, sayılar, kavramlar ve semboller ile yoğrulan bir zeka türü olduğundan kişi daha çok bilimle uğraşır ve düşünmeyi sever. Soyut zekaya bilimsel ilkelere dayanır, matematik ve mantık bilimlerini ilke edinir, kavramsal düşünebilme yeteneğidir. Soyut zekası gelişen kişi problemlere alternatif çözümler üretir. Ayrıca bu zeka türüne sahip kişiler matematik, felsefe, mühendislik, sanat vb. alanlarda başarılı olur.

2. Mekanik Zeka: Mekanik aletler üzerine yoğunlaşan bu zeka makineler, el araç ve gereçleriyle uğraşma veya bu araç gereçlerin kullanılması ile alakalı problemleri çözme gücüdür. Çocukluk yıllarında görülmeye başlar. Yap-boz oynarken ya da bir oyuncak tamir

ederken, yoğun olarak kullanılır. Mühendislerin, tamircilerin, uzman işçilerin sahip olması gereken zeka türüdür. Bu zeka türüne sahip kişiler pratik çözümler üretebilir, araç kullanarak yeni şeyler yaratabilir, nesnelere faydalanarak çeşitli dönüşümler yapabilirler.

3. Sosyal Zeka : Bu zeka çevreye uyum sağlama, iyi ilişkiler kurma gibi kişiler arası ilişkilerde kendini gösterir. Sosyal zekasını iyi kullanan kişiler insanları daha çabuk anlama, daha iyi tanıma ve gözlemlenme, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlama, işbirliği ve ekip çalışmalarına uyma, insanları ikna ve yönlendirme yeteneğine sahip olduklarından sevilir ve sayılırlar. Bu kişiler lider özellikleriyle insanları etkiler. Toplumla iç içe olunması gereken mesleklerde sosyal zeka daha çok görülür. Politikacılık, avukatlık, öğretmenlik, pazarlamacılık, gazetecilik, rehberlik vb. mesleklerde başarılı olurlar. Sosyal zekası yüksek kişiler ilişkilerde duyguları iyi idare edebilir, sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılar; pürüzsüz etkileşim içinde olurlar (www. bunedir.org , 2014).

2.1.2. Duygunun Tanımı ve Gelişimi

Duygu kişinin ruh halinde içsel ve çevresel etkileşimden doğan değişimdir. Bazıları hormonal bazıları ise zihinsel nedenlerden oluşan duygu insanın birtakım olgu ve olaylar sonucunda iç dünyasında meydana gelen oluşumlar olarak da tanımlanabilir. Duygular izlenimler ve algılar gerçek ya da hayal ürünü deneyimlerden meydana gelmiştir. Duygulara sıklıkla yaşanan öfke, sevinç, üzüntü vb. durumlar örnek verilebilir. Duyguları ifade etme ve yaşama şekilleri kişiye göre değişiklik gösterir.

Olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere iki temel duygu vardır. Kişinin hayatını sürdürmesini destekleyen, kişiye fayda sağlayacağı (beslenme vb.) öngörülen durumlarda olumlu duygu; kişiye zarar veren (sosyal olarak dışlanma vb.), kişinin hayatını tehdit edeceği öngörülen durumlarda ise olumsuz duygu baskındır. Anne karnından itibaren duyularca algılanan her çeşit bilgi (koku, ses, şekil vb.) arkasından gelen olumlu veya olumsuz sonuca göre “olumlu” ve “olumsuz” duygular olarak anlamlandırılmaya başlar. Diğer taraftan, genlerle gelen bazı bilgiler de duyguların kodlanmasına etki eder. Uyarıların olumlu veya olumsuz olmasını değerlendirmek her zaman kolay değildir. Kişinin kendini kötü hissetmesine neden olan duygular olumsuz duygulardır. Bazı durumlar aynı anda olumlu ve olumsuz unsurlar taşıyabilir. Böylece temel duygulardan sonsuz sayıda duygu ortaya çıkar (Karabekiroğlu, 2014).

Beynin sağ tarafı, duygu ve dikkat ile eşleşen davranışa aracılık, yüz tanıma, duygusal ifadeleri ayırabilmek, bir duygunun niteliği ile ilgili pozitif ya da negatif yargılama, uygun olmayan pozitif duygulanımların ifadesini baskılama (patolojik gülme) gibi görsel-uzamsal ve işitsel girdilerin tanınmasında baskın görev alırken, beynin sol tarafı ise duygusal ifade içeren yüzlerin sözel ifadelerle etiketlenmesi, gülümseme gibi yüz ifadelerini oluşturan kas hareketlerinin planlaması, patolojik ağlama gibi negatif duygulanımların ifadesini baskılama, duygusal olarak yüklü hikayeleri anlama ve hatırlama işlevlerinde baskındır. Beynin sağ ve sol tarafının ortak işlevleri ise resimlerdeki mizahi içeriği anlamak ve duygusal ifade taşıyan yüzleri isimlendirmek ve ayırabilmektir.

Gurur duymak, utanmak vb. daha karmaşık duygular bebeğin kendinin farkında olma becerileri gelişmesinden sonra gelişir. Bebek hayatının ikinci ve üçüncü senesinden itibaren kendisinin farkında olmaya başlar. Suçluluk, utanma, gurur gibi duyguları da bu dönemde öğrenir. Yine bu dönemde kendisi ve diğeri ayrımı yapabilme yeteneği geliştirir. İnsanların yüz ifadelerini anlamlandırır. Bebek bu dönemde daha karmaşık duyguları anlamlandırmaya başlar. Empati kurmayı öğrenir. Örneğin üzüntü, sevinç gibi farklı nedenlerden ağlanabileceğini öğrenir ve başkalarının duygusal ifadelerinin kendisinde de benzer duygulara neden olduğunu fark eder. Durumları ve duyguları eşleştirir. Okul öncesi dönemde artık duygularını sözlü de ifade edebilir. Yine okul öncesi dönemde içteki duygularla dışarıdan gözlemlenen duygu ifadesinin aynı olmayabileceğini de öğrenir. Her zaman duyguları ifade etmenin doğru olmadığını, kimi zaman göstermemek gerektiğini, bazı duyguların özel olduğunu öğrenir.

Ergenlik öncesindeki çocuk zamanının büyük kısmında dikkatini içinde olduğu duruma ve birlikte olduğu kişilere odaklamıştır. Ortama yani bağlama bağımlıdır. O bağlamda olmayan veya gerçek dünyada bulunmayan göreceli durumları kurgulamakta, mecaz anlamları, metaforları, deyimleri vb. anlamakta zorlanabilir.

Çocuk okul çağında tek gerçek dünya ve tek gerçek anlam olduğunu varsayar. Ancak ergenlik döneminde farklı gerçeklikler olabileceğini, olayların ve durumların çeşitli anlamlar içerebileceğini fark eder. Ergenlik ile birlikte “Mutlak gerçeklik” algısı yerine “görecelilik” algısı geçer. Bu algı ile çocuklukta sahip olduğu öğrenme zevkini ve bir şeyler biliyor olma düşüncesini kaybederek tedirgin olur. Yeni duruma uyum sağlamakta zorluk çeken bazı gençler dogmatik görüşlerin içine girebilirken, bazıları ise depresif

duygudurumları yaşayabilirler. Duygular dıştan (koku,ses vb) veya içten gelen (mide bulantısı, ertesi günkü sınavı hatırlamak vb.) uyarılar ile tetiklenir. Duyguların farkındalığında bilişsel işlevler etkilidir. Duyguların farkına varma ve kontrol altına alma yeteneği günlük hayata uyum sağlamak için gereklidir. Birey herhangi bir durum karşısında, benzer durumlarla ilgili deneyimlerine ve bilgisine, ipuçlarını algılamadaki yeteneğine ve durum değerlendirmesindeki analitik yetisine dayalı hareket eder. Ve duygusal yanıtlar zaman içinde deneyimler düşünüldükçe değişiklik gösterir (Karabekiroğlu, 2014).

2.1.3. Duygusal Zekanın Tanımı ve Gelişimi

Yapılan çalışmalar, yüksek IQ' nun yani entellektüel zekanın başarı, itibar ya da mutluluğun garantisi olmadığını göstermektedir. Duygusal becerileri gelişmiş kişilerin iş hayatında ve günlük hayatta diğer bireylere göre daha avantajlı oldukları görülmektedir. Yani duygularını kontrol altına alamayan bireyler net düşünememe ve işlerine odaklanamama gibi sorunlar yaşarken, hislerini ve karşısındakilerin hislerini anlayabilen ve uygun şekilde yönetebilen bireyler ise daha mutlu ve üretken oluyorlar.

Duygusal zeka ilk Peter Salovey ve John Mayer (1990) tarafından ortaya atılmış, ardından Daniel Goleman'ın (1996) "Duygusal Zeka" isimli kitabında ele alınmıştır. Mayer ve Salovey, bazı kişilerin, duyguları tanımlamada, duygusal alanlardaki sorunları çözmeye daha iyi olabileceğini ortaya koymuştur. Salovey ve Mayer duygusal zekayı duyguların farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme,başkalarının duygularını fark etme ve ilişkileri yürüteme olarak beş ana başlıkta toplamıştır.

- **Duyguların Farkında Olma:** Duygusal zekanın temelidir. Kişinin kendini doğru değerlendirerek, iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesini sağlar. İçgörü kazanabilmek ve kendini anlayabilmek için durumlar karşısında ne hissettiğini anlayabilmek, duygularını tanımak ve duygularının farkında olmak çok önemlidir. Duygularının tanıyan bireyler ruh hallerinin farkında olduklarından daha sağlıklı kararlar verebilirler. Özgüvenini geliştirir. Özgüven bireyin kendini gerçekleştirme için önemlidir. Sınırlarından daha emindirler ve hayata daha olumlu bakarlar.

- **Duygularla Başa Çıkabilme:** Farkına varılan duygular ile uygun şekilde başa çıkabilmektir. Genelde kişiler olumsuz duyguları kontrol edemeyeceklerine, bu duyguların genetik yapıdan yada çevresel etkenlerden kaynaklandığına inanmakta ve olumsuz duygularla başa çıkmada kısa yollar tercih etmekte ya da kaçış yolları aranmaktadır. Duygularıyla başa çıkabilen kişiler kendini yatıştırma, alınganlık, karamsarlık ve endişe gibi duygulardan kurtulup, kötü sürprizlerle veya tersliklerle karşılaştıklarında kendilerini daha kolay toparlarlar.
- **Kendini Motive Etme:** Birey kendini motive edebilmek için duygularını bir amaç etrafında toplamalıdır. Doyumu erteleyebilme ve fevri davranışları engelleyebilme başarı için çok önemlidir. Kişi kendine inanarak, kötü olayların üzerine sünger çekerek ve önceki başarılarını hatırlayarak kendini motive edebilir. Bu yeteneğe sahip kişiler çok daha üretken ve etkilidirler.
- **Başkalarının Duygularını Fark Etme:** Bu yeteneğe empati kurabilme yeteneği denilebilir. Başkalarının duygularını, bakış açılarını ve bunların gelişimi için nelere ihtiyaç duyduklarını anlamak, çok farklı insanlarla dostluk kurup uyum sağlayabilmektir. Empati kurabilen kişiler karşısındakinin neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini daha iyi anlarlar. Kişinin toplumsallaşma yeteneği, diğer bireylerin istenen tepkiler vermelerini sağlama yeteneğiyle ortaya çıkmaktadır. Empati kişinin olaylara kendini karşısındakinin yerine koyarak bakması, karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini doğru anlayarak bunu o kişiye iletebilmesidir. Empatinin üç özelliği vardır.
 - Kendini karşıdakinin yerine koymak ve olaylara onun açısından bakmak,
 - Karşıdaki insanın duygularını ve düşüncelerini doğru anlamak,
 - Empati kuranın empatik anlayışı karşıya aktarması.
- **İlişkileri Yürütebilme:** İlişkileri yürütebilme yeteneği liderliğin, popülerliğin, etkililiğin temelidir.

Duygusal zekanın gelişimi açısından üzerinde durulan en önemli etkenler yaş, aile ortamı ve cinsiyettir.

- **Yaş :** Duygusal zeka gelişiminde ilk ele alınan etkendir. Duygusal zeka bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Örneğin Craig (1989) 6 aydan küçük bebeklerin zevk, rahatlık ve öfke gibi farklı duyguları yaşayabildiklerini ortaya koyarken Crawford ve arkadaşları (1992) 2 yaşındaki çocukların kızgınlıklarını da olumlu duygularını da ifade edebildiklerini belirtmiştir (Tuğrul,1999,s.15-17).
- Compos ve arkadaşları (1983) ise bebeklerin çok erken aylardan itibaren annelerinin ifadelerini değerlendirmeye başladıklarını belirtmiştir (Tuğrul,1999,s.15-17). Birçok çalışma 2-3 yaş çocuklarının mutlu, neşeli, kızgın, öfkeli, üzgün duygularını tanıyabiliyorken, hayret, korku, yalnızlık duygularını yüz ifadelerinden anlayamadıklarını belirtilmiştir (Tuğrul,1999,s.15-17). Ayrıca birçok çalışmada okul öncesi ve ilkökul yıllarında duygusal yüz ifadelerini tanıma yeteneğinin büyük bir gelişme gösterdiği ifade edilmiştir .
- **Aile Ortamı:** Duygusal dersler ilk ailede verilir. Bu yüzden aile ortamı duygusal zeka gelişimi için çok önemlidir. Anne ve baba yalnızca çocuklarına söyledikleri ve yaptıklarıyla değil, kendilerini ifade edişleri ve aralarındaki etkileşim şekilleriyle de duygusal dersler verir. Aile ortamında kendimizi nasıl göreceğimizi, diğer insanların hislerimize nasıl tepki vereceğini, bu hisler ile ilgili nasıl düşünmemiz gerektiğini, tepki verirken nasıl seçeneklerimiz olduğunu, umutları ve korkuları okuyup ifade etmeyi öğreniriz (Tuğrul,1999,s.15-17). Ailenin duygusal açıdan yetersiz olması, çocuğun hislerini tamamen göz ardı etmesi, çocuğu fazlasıyla serbest bırakması ya da aşırı katı bir disiplin uygulaması, tutarsız davranması çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkiler .
- **Cinsiyet:** Duygusal zekanın gelişiminde üzerinde durulan konulardan biri de cinsiyettir. Kız çocukları ve erkek çocukları aileler tarafından farklı şekilde eğitilmektedir. Ailelerin kız ve erkek bebeklerini severken kullandıkları kelimeler, çıkardıkları sesler, hikaye anlatırken kullandıkları ifadeler farklıdır. Kız çocuklarıyla erkek çocuklarına duygularla baş etme hakkında verilen dersler farklıdır. Brody ile Hall (1903) bir çalışmalarında anne ve babaların öfke dışındaki duygularını kız çocuklarıyla erkek çocuklarından daha çok

konuştuklarını tespit etmiştir. Oğullarıyla ise genelde öfke duygularının sebepleri ve sonuçlarıyla ilgili konuşmaktadırlar. Yine Brody ve Hall kızların dil yeteneğinin daha önce gelişmesine bağlı olarak duygularını açıklama ve insanların duygularını anlamada erken ustalaştığını belirtmiştir. Erkek çocuklar ise duygularını ifade etme konusunda teşvik görmemesi nedeniyle kendi duygularını da başkalarının duygularını da anlamakta zorlanmaktadır .

Cinsiyet farklılıkları çocukların arkadaş seçimini de etkilemektedir. 3 yaşındaki çocukların %50 sinin en yakın arkadaşı karşı cinsten iken, 5 yaşında bu oran %20 dir. 7 yaşında ise neredeyse hiçbir çocuğun en yakın arkadaşı karşı cinsten değildir (Tuğrul,1999,s.15-17).

Altı yaşından sonra grup oyununda artma görülür. Kızlar, husumetin az, işbirliğinin çok olduğu küçük grupları, erkekler rekabetin ağırlıklı olduğu büyük grupları tercih ederler. Birinin canı yandığı için oyun durduğunda kızlar ile erkeklerin tepkisi farklıdır. Canı acıyan erkek çocuğun, oyuna devam etmek için ortalıktan çekilip ağlamasının bitmesi beklenirken, kızlarda, oyun durur ve herkes ağlayan kızın etrafına toplanarak ona yardım etmeye çalışır.

10 yaşlarında açıkça saldırganlık gösteren kız ve erkek çocukların oranı hemen hemen aynıdır. Fakat 13 yaş civarında iki cins arasında farklılıklar meydana çıkmaya başlar. Küsme, uzak durma, dedikodu yapma ve dolaylı ve incelikli saldırı kızlarda erkeklere oranla daha çok görülürken, erkekler ise çoğunlukla öfkelendiklerinde açık saldırıda bulunurlar. Ve yine kız ve erkeklerin tercih ettikleri kitap çeşitlerinde de farklılık görülür. Başaran (1974) 7-11 yaş arası kız çocukları masal, hikaye , resimli aşk romanları tercih ederken, erkek çocuklar macera ve savaş kitaplarını tercih etmektedir. Erol ve Şahin (1995) ise 9-13 yaşlarındaki kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha fazla ve daha sık korku yaşadıklarını belirtmişlerdir (Tuğrul,1999,s.15-17).

2.1.4. Duygusal Zeka Modelleri

2.1.4.1. Salovey ve Mayer'in Duygusal Zeka Çalışmaları ve MSCEIT Ölçeği

Mayer ve Salovey'in duygusal zeka çalışmaları duygu ve zeka ilişkisinin yanı sıra kişilik vb. konuları da içermektedir. Duygusal zekayı sosyal ve bireysel bir zeka türü olarak tanımlayan Mayer ve Salovey, duygusal zekanın duyguları doğru algılama, değerlendirme ve ifade edebilme; hisleri düşüncelere rehberlik edecek şekilde üretip kullanabilme; duyguları yada duygusal enformasyonu anlama; duygusal ve entelektüel gelişimi sağlama amacıyla duyguları düzenleyerek ifade etme becerilerini içerdiğini ifade etmişlerdir. Duygusal zekâ yeteneği duyguların ve zekânın karşılıklı değişimini gerektirmektedir (Edizler,2010,s.2972-2975).

Duygusal zekâsı yüksek kişiler duygularını daha iyi tanıyabildikleri için, ruh halleri duygusal zeka düzeyi düşük kişilerden daha çabuk düzelmektedir. Duygusal zekânın bir zekâ türü olarak kapsadığı kriterleri sağlayan bu model duygusal zekânın ölçümünün doğru ve yanlış cevapları içerdiğini, duygusal zekânın diğer zihinsel yetenekler ile doğrudan ilişkili olduğunu, duygusal zekânın geliştirilebilir ve yaş ve tecrübe ile kazanılabilir olduğunu göstermektedir (Doğan ve Şahin, 2007: 8).

Duygusal zeka konusunun gelişmesine büyük katkılar sağlayan, birçok çalışmanın referans kaynağı olan Mayer ve Salovey ilk dönem çalışmalarında 12 yetenek testinden oluşan MEIS (The Multifactor Emotional Intelligence Scale-Çok Yönlü Duygusal Zeka Ölçeği) adlı bir duygusal zeka ölçeği geliştirdiler (Edizler,2010,s.2972-2975).

MEİS ölçeği daha sonra Mayer, Salovey ve Caruso tarafından 1999'da revize edilerek MSCEIT(Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) adını aldı. MEIS' den daha kapsamlı bir ölçek olan bu ölçek pek çok ölçüm aracını içermekte ve en yüksek geçerlilik, güvenilirlik değerleri sunmaktadır. Zeka testlerinden esinlenerek geliştirilen ölçekte duygusal zekanın dört alanı yani; duyguları algılama, duyguları özümseme, duyguları anlama ve duyguları yönetme boyutları 141 kategori içinde değerlendirilip elde edilen puanların toplamı ile kişinin duygusal zeka düzeyi saptanmaktadır (Edizler,2010,s.2972-2975). Mayer ve Salovey (1997: 10–11) duygusal zekâyı, basit süreçlerden karmaşık süreçlere olacak şekilde düzenlemişlerdir. Basit süreçler duyguları algılama, duyguları

özümseme, daha karmaşık süreçler ise duyguları anlama ve duyguları yönetmedir (Doğan ve Şahin, 2007: 8).

2.1.4.2 Reuvan Bar-On'un Duygusal Zeka Modeli ve EQ-i Ölçeği

Reuven Bar-On gerçek hayat sonuçları ile etkili performans olgusuna odaklandığı duygusal zekayı yaklaşımda duygusal zekayı "Kişinin çevresel baskı ve isteklerin üstesinden gelmesinde etkili bilişsel olmayan beceriler, yetenekler ve yetkinlikler sıralaması" olarak tanımlamıştır (Edizler,2010,s.2972-2975).

Bar-On, başarıya katkı sağlayan beş alan belirlemiştir.Bunlar: içsel iletişim, kişilerarası iletişim, stres yönetimi, uyum ve genel ruhtur. İçsel iletişim, bireyin duygularını ve düşüncelerini anlama, farkında olma yeteneğidir. Kişilerarası iletişim ise başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve farkında olma yeteneğidir. Uyum, değişen koşullarla beraber esnek olabilme, duyguları değiştirebilme yeteneği, genel ruh hali ise olumlu duyguları ifade etme ve iyimser olma yeteneğidir. Kişi stresle mücadele edip, duygularını kontrol edebiliyorsa stres yönetiminde başarılıdır (Doğan ve Şahin, 2007: 8).

Bar-On'un "niçin bazı kişiler hayatta daha başarılı olma kabiliyetine sahipler?" sorusu temel alınarak oluşturulan, psikolojik ölçüm literatüründeki ilk duygusal zeka ölçeği olan "Duygusal Zeka Envanteri (Emotional Quotient Inventory EQ-i)" 133 temadan ve 5'li likert değerlendirmesiyle içsel iletişim, kişilerarası iletişim, stres yönetimi, uyum ve genel ruh hali olmak üzere 5 genel duygusal zeka alanından oluşmaktadır. Bu 5 alanın 15 alt yetkinlik kategorisi vardır. EQ-i psikometrik ölçeği ve modeli özellikle bireysel bir performans değerlendirme aracıdır, aday toplama, seçim, eğitim ve terfi süreçlerinde kullanılabilir (Edizler,2010,s.2972-2975).

2.1.4.3. Goleman'ın Duygusal Zeka Yetkinlik Modeli

Amerikalı psikolog, New York Times'in eski muhabiri ve Harvard Üniversitesi öğretim üyesi olan Goleman duygusal zekayı kendinin ve başkalarının duygularını tanıma, kendini motive etme, duyguları iyi yönetme yetisi olarak tanımlamıştır. Goleman çalışmalarında öz bilinç, öz yönetim, motivasyon, empati ve ilişkilerde ustalık olmak üzere duygusal zekanın beş unsurundan söz etmektedir. Bu beş alan kendi içinde gruplara ayrılmaktadır. Her bir

alan kariyer hayatında başarı sağlamada ve etkili ilişkiler kurmada gerekli olan yetkinlikleri içermektedir (Edizler,2010,s.2972-2975).

Goleman duygusal zekâyı, “kendi hislerini ve diğer insanların hislerini tanıma, kendini motive etme, duyguları iyi yönetme yetisi” olarak tanımlamıştır. “Duygusal Zekâ” ve “İşbaşında Duygusal Zekâ” kitaplarıyla, duygusal zekâ kabiliyetinin hayattaki ve işteki başarıyı etkilediği iddialarını ortaya atmıştır. Duygusal zekâ yeteneğinin başarıyı etkilediği iddiaları ilk olarak Goleman tarafından ortaya atılmıştır. Goleman’ın başarılarında duygusal zekâyı temel alma görüşü bilimsel bir çalışmaya dayanmadığı belirtilerek, eleştirilmiştir (Doğan ve Şahin, 2007: 8).

Arkasından Boyatzis, Goleman, Mckee 2 genel boyut, 4 alt küme, 18 yetkinlik sınıflamasından oluşan sosyo-duygusal zeka kavramını ortaya atarak duygusal zeka yetkinlikleri ve sınıflandırmasını geliştirmişlerdir. Sosyo-duygusal zeka kavramına göre kişilerarası alan (sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi) sosyal zeka yetkinlikleri olarak sınıflandırılmıştır. Kişisel alan yani kişisel farkındalık ve öz yönetim ise duygusal zeka yetkinlikleri olarak sınıflandırılmıştır (Edizler,2010,s.2972-2975).

Sosyo-duygusal zeka kavramının içeriğinde;

- 1- Kişisel farkındalık ve duyguların kişisel yönetiminin davranışsal boyutları,
- 2-Başkalarının duyguları, ihtiyaçları, düşünce ve algılamalarıyla ilgili kişilerarası farkındalık ,
- 3-Sosyal çevreyi yönetme, başkalarıyla çalışma becerilerinin davranışsal boyutları arasındaki farklılıklar bulunmaktadır.

Sosyo-duygusal yetkinlikler iş hayatında başarılı olmak için gereklidir. Duygusal zeka, yüksek veya etkili performans öncülük eden kişinin kendisiyle ilgili, sosyal zeka başkaları hakkında duygusal formasyonu fark etme, algılama ve kullanma ile ilgilidir. Sosyo-duygusal zeka "etkili performans öncülük eden bireyin kendi veya başkaları hakkında duygusal formasyonu fark etme, algılama ve kullanma becerisi" olarak tanımlanabilir (Edizler,2010,s.2972-2975).

2.1.5. Duygusal Zeka Yetileri

Duygusal zeka, duyguları tanıma, anlama, yönetme, empati gibi yetilerinden oluşmaktadır ve bu yetiler, birbirleriyle etkileşim içinde gelişmektedir. Duygusal zeka yetilerini kullanabilen birey ,duygularını tanır, ifade edebilir, başkalarının duygularını anlar ve onlarla etkili iletişim kurabilir. Duygusal ve sosyal kapasitesi gelişmiş bireyler iş yaşamında da özel yaşamda da daha başarılı olurlar.

Duygusal zekanın göstergeleri beden dilini kontrol edebilme, başkalarının beden diline duyarlılık, empati, sinerjik ilişki kurma, değişime isteklilik, kararlılık, olumlu ilişkiler kurma, başkalarını hesaba katma, kendini yönlendirme, çalışmaya adanmışlık, yüksek duygusal enerji, stresle başa çıkma, olumsuz duygularla başa çıkma şeklinde sıralanabilir.

Duyguları Tanıma ve İfade Etme: Duyguları ve duygusal bilgiyi anlama yetisi olan duyguları tanıma yüz ifadelerimiz, mimiklerimiz, ses tonumuz vb. duyguların anlamlarının ortaya çıkarılmasını içermektedir. Mutluluk, üzüntü, korku, şaşırma gibi duygular bebeklikten itibaren görülürken gurur, utanma, suçluluk gibi duygular iki yaş civarında öğrenilir. Duyguları tanıma iletişimin önemli bir kısmını oluşturmaktadır ve çevreyle daha olumlu iletişim kurulmasını sağlar. Goleman'ın bireyin kendinin farkına varması olarak tanımladığı duyguları tanıma duygusal zekanın temeli ve duygusal kontrolün kazanılmasında belirteçtir.

Duyguları Anlama: Duyguları anlama, duygusal durumları tanımayı, bu durumların sebeplerini ve birbirleriyle ilişkilerini anlamayı gerektirir. Temelinde duyguları tanıma vardır. Duyguları anlama iki yaşında görülür, üç-dört yaşına doğru gelişir, dört-beş yaşlarında çocuk artık birçok duygunun nedenleri hakkında yorum yapabilir. Çocuk duyguları yorumlarken ağırlıklı olarak dışsal faktörlere önem verir. Arkadaşlarına istediği bir şeyi vererek üzüntülerini azaltmaya uğraşırlar. Şiddetli duyguların sonuçlarını kestirebilirler.

Duyguları Yönetme: Kendini gözleme, memnuniyetini erteleme, sorunlar karşısında kontrol, özgüven ve esneklik gösterebilmek, acı çekme, üzüntü, stres gibi durumlardan sıyrılarak kendine gelebilme yeteneklerini içerir. Duygularını yönetebilen birey duygusal olarak çevresindekilere açıktır.

Empati : Sosyal davranışın temelini oluşturan empati yani eşduyum, bireyin başkalarının duygularını anlaması, kendisini karşısındakinin yerine koyup, onun bakış açısıyla bakması ve hissetmesi çabasıdır. Empatinin özünü insanlar söylemeden, onların hislerini anlayabilmek oluşturur. İlişkilerde içtenlik, ilgi, bağlılık ve duyarlılık gösterebilme özelliklerini içeren empati başkalarının duygularını anlama, içten tepki verme ve olumlu sosyal davranış gelişimi için çok önemlidir. Empatinin gelişimi bilişsel ve dil gelişimine bağlıdır. Ancak bunların yanı sıra deneyimler de empatinin gelişiminde çok etkilidir.

Sosyal Beceriler : Empati yeteneğine dayanan ve davranışla ortaya çıkan sosyal beceriler insanlarla iyi ilişkiler kurabilmek için gereklidir. Çocukların doğuştan gelen mizaçları, sosyal ve akademik becerilerini etkileyen psikolojik eksiklikler gibi nedenlerle psikoloji literatürünün büyük bir kısmı sosyal becerilerde zorlanan çocuklarla ilgilidir.

İlişkilerde duyguları yönetme, arkadaş edinme, arkadaşlığı sürdürme, işbirliği içinde çalışma, grup çalışmaları, liderlik, çatışmayı yönetme vb. beceriler sosyal beceriler arasında yer almaktadır (Ulutaş, 2005).

2.1.6. Duygusal Zekanın Boyutları (Bar-On'a Göre)

Duygusal zeka çok yeni bir konu olmasına rağmen, duygusal zekayı ölçen birçok geliştirilmiştir. Duygusal zeka ile ilgili ilk anket Bar-On tarafından geliştirilmiştir. Bar-On'un geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı EQ anketi, bir çok akademik çalışmada kullanılmıştır. Halen Bar-On'un EQ anketinin duygusal zekayı en iyi ölçen araç olduğu ifade edilmektedir.

2.1.6.1. Kişisel Beceriler

Bireylerin kendisiyle ilişkisi, bireyin içindeki değerleri kapsamaktadır. Alt boyutları, duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme, bağımsızlık boyutlarıdır. Duygularının farkında olan, kendini iyi bulan, yaptığı şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen kişiler bu boyuttan yüksek puan alabilirler. Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler duygularını rahatça ifade edebilir , düşüncelerini, inançlarını ifade etmekte bağımsızdır. Satış, müşteri hizmetleri, pazarlama gibi alanlarda bu boyutun yüksek olması önemlidir.

Duygusal Benlik Bilinci: Duygularıyla ilişki içinde olan bireyler bu boyuttan yüksek puan alabilirler.Duygularını tanımlayabilir, neler hissettiklerini bilir ve neden böyle hissettiklerini anlayabilirler.

Kendine Güven: Duygularını, düşüncelerini, inançlarını yıkıcı olmadan açıkça ifade edip haklarını savunabilen kişiler bu boyuttan yüksek puan alabilirler. Aşırı kontrollü ya da utangaç yapıda değildirler.Sinirlenmeden ya da kötü üslup kullanmadan ,açıkça duygularını ifade edip, fikirlerini açıklarlar.

Duygusal açıdan zor olsa da, bir şeyleri kaybedeceklerini bilseler de doğru olduğunu düşündükleri şeyleri açık olarak söylerler.Başkalarının kendisini rahatsız etmesine ya da avantaj sağlamasına izin vermezler.

Kendine güvenini sarsabilecek bir probagandayı reddedebilir, görmemezlikten gelebilir veya unutmaya eğilimi gösterebilir.

Kendine Saygı: Kendileri ile ilgili iyi şeyler hisseder, kendilerini kabul eder ve saygı duyarlar. Bireyin kendini algılamasında olumlu-olumsuz taraflarını, yeteneklerini, sınırlarını kabul etmesi ve kendini olduğu gibi sevmesidir. Kişinin kendini güçlü,emin,güvenli hissetmesiyle ilgili boyuttur. Öz saygısı olan birey özelliklerinden ve yeteneklerinden memnunken, tersi durumda ise kişi kendisini sürekli yetersiz ve önemsiz hisseder.

Kendini Gerçekleştirme: Kendini gerçekleştiren kişiler potansiyelinin farkında olan, hayatı anlamlı ve dolu kılmaya çalışan kişilerdir.Bu kişiler neyi neden yaptıklarını çok iyi bilirler.Kişinin potansiyelini gerçekleştirme uğraşı, sevdiği faaliyetleri geliştirip sürdürmesiyle alakalı, bireyin yetenek ve kapasitesini en üst düzeyde geliştirme çabasının devamlı sürecidir. Bu kişinin en iyisini yapma,kendini genel olarak geliştirme uğraşısıyla alakalıdır.

Bağımsızlık: Bu boyuttan yüksek alan kişiler kendini yöneten, kendine bağlı, düşünce ve davranışlarında bağımsız kişilerdir. Bağımsız bireyler başkalarından tavsiye ister ya da tavsiyelerini göz önüne alırlar ama önemli kararlarında kimseye bağlı kalmazlar ve duygusal ihtiyaçları için başkalarına bağlı değildirler. Bağımsızlık yeteneği, kendine güven, beklenti ve gerekliliklerin esiri olmadan gerçekleştirme isteğine bağlıdır.

2.1.6.2. Kişilerarası Beceriler

Alt boyutları; empati, bireyler arası ilişkiler ve sosyal sorumluluktur. Sosyal yetenekleri iyi olan ve sorumluluk sahibi kişiler bu boyuttan yüksek alırlar. Bu bireyler insanları anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler. Takım çalışmasında ve insan ilişkilerinde gerekli olan bir yetenektir ve iyi geliştirilmiş kişiler arası yetenekler, müşteri hizmetleri, yönetim ve liderlik faaliyetlerinde çok önemlidir.

Empati: Empati boyutundan yüksek alan bireyler başkalarının duygularını kendi duyguları gibi benimseyip herkesi hoşnut etmeye çalışmazlar , çalışanların duygularını dikkate alarak o duyguları tepkiye dönüştürecek kararlar alırlar. Empatiden yoksun liderler dengesizliği oluşturacak şekilde davranırken empati yapabilen liderler dengeyi sağlarlar.

Empati kurabilen liderler insanların duygularını ve bakış açılarını kavrayabilir ve onların söyledikleri ya da yaptıkları şeyleri denetim altında tutabilirler.

Kişiler Arası İlişkiler: Bu boyuttan yüksek alanlar insanlarla olumlu ilişkiler kurup geliştirebilen kişilerdir. Bu boyut başkalarına karşı duyarlı olmayı, ilişki kurmada istekli olmayı ve ilişkilerde olumlu olmayı gerektirir. Dostluk kurabilen, sevgi gösteren ve gören kişilerdir. Kurdukları ilişkiler, sosyal etkileşimin istekli ve eğlenceli olduğu ilişkilerdir.

Sosyal Sorumluluk: Bu boyuttan yüksek alan kişiler üyesi oldukları sosyal grupta işbirlikçi,destekleyici ve yapıcıdırlar. Burada bireyler sosyal bilinç sahibidir, kişisel menfaati olmasa da , sorumlulukları yerine getirme becerisine sahiptirler. İnsan ilişkilerinde duyarlıdırlar. Yeteneklerini ve deneyimlerini başkalarının ya da grubun amaçlarına katkıda bulunmak için kullanırlar.

2.1.6.3. Uyumluluk Boyutu

Problem çözme, gerçekçilik ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Uyumluluk , kişinin çevresinden gelen taleplerle uygun şekilde başa çıkabilmesi, problemleri ne kadar başarılı idare edebileceğini ortaya çıkartır. Problemleri anlamakta ve uygun çözümler üretebilen kişi bu boyuttan yüksek puan alabilirler. Bu kişiler esnek , gerçekçi ve etkin bir yapıya sahiptirler. Günlük hayatlarında karşılarına çıkan güçlüklerle uygun çözümler üretebilir.

Problem Çözme: Problem çözme boyutu problemleri tanımlamanın ötesinde bu problemlere etkili çözümler bulup, uygulama becerisi de gerektirir. Bu boyut, dört evreden oluşur. Bu evreler; 1-problemi sezip, çözmek için kendine güven ve motivasyonun olması, 2- problemi mümkün olan en açık şekilde tanımlayıp formüle etmek, 3- mümkün olduğunca çok çözüm üretmek, 4- çözümlerden birinin uygulanmasına karar vermek, şeklinde sıralanabilir. Bu süreçte kişi, bilinçli, disiplinli ve sistematik olmalı, problemlerin üstüne gitmelidir.

Gerçekçilik Boyutu: Yaşadıklarıyla gerçekte var olanlar arasındaki benzerlikleri değerlendirebilen kişiler gerçekçilik boyutunda başarılı olabilir. Bu bireyler acil durumlarda doğru şekilde harekete geçebilirler. Gerçekçi ve tarafsızdırlar. Genel yaklaşımları , pasif olarak varsaymak yerine aktif olarak uygulamaktır. Gerekli zaman hayalleri bir kenara bırakıp, meydana gelen durumların gerçekçiliğine dönebilirler.

Esneklik: Esnek bireyler duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını, değişen durumlara uyum sağlayabilirler. Kişinin gelişen farklı durumlara uyum sağlayabilmesiyle alakalıdır. Esnek yapılı bireyler, çevik ve sinerjiktirler. Hatalarının ispatlanması durumunda kabul eder ve düşüncelerini değiştirebilirler.

2.1.6.4. Stresle Başa Çıkma Boyutu

Stres yani ruhsal gerilim fizyolojik ve patolojik etmenlerin organizmada yaptığı kaba ve sert etki olarak da tanımlanabilir. Stres sadece insan bedenine etki ederek değil aynı insan davranışı ve duygularıyla da kendini belli eder. Duygusal ve davranışsal belirtileri; tedirginlik, alınganlık, fiziksel yorgunluk, yapılacak işleri unutma vb. şekilde sıralanabilir.

Lider stresle başa çıkabilmek için , katı otokratik düzenlemeler yerine , insan kaynağına önem veren bir yönetim biçimi kullanmalı. Bilgi paylaşımını, katılımı, yetkilendirmeyi ve takım çalışmasını ön planda tutmalı.

Stres Yönetimi: İşler ters gittiğinde ve stresli durumlarda soğukkanlılıklarını koruyabilen bireyler stres yönetiminden yüksek puan alırlar. Nadiren endişelenir ve alt üst olurlar. Zorlukları bastırıp, yok saymak yerine üstüne gidip onunla başa çıkarlar. Bu

yeteneği güçlü olan bireyler, umutsuzluğa kapılmayıp, kriz zamanlarında stresle baş edebilirler. Bu yeteneğin gerektirdiklerini stresle başa çıkabilmek için hareket tarzını seçebilmek, iyimser bir yaklaşım, stresli bir durumu etkileyebileceği ya da kontrol altına alabileceği hissinin olması şeklinde sıralayabiliriz.

Dürtü Kontrolü: Güdülerini, ihtiyaçlarını erteleyebilen ya da onlara karşı direnebilen kişiler dürtü kontrolünden yüksek alabilirler. Hiddet ve hayal kırıklığı gibi bir çok durumda ,insanı uyandıran sezgisel dürtüler vardır. Zaman zaman, özellikle gergin ve yorgun olduğunda, uygun olmayan konuşmalar ve davranışlar yapma durumunda ilk dürtü akımı hissedildikten sonra, dikkat verimli ve yapıcı bir yöne yönlendirilerek tepki kontrol edilmelidir.

Lider idare etmede, duyguları bastırmaya çalışması çoğu zaman işe yaramaz, dürtüyü daha büyüterek geri tepebilir. Dürtüleri idare etmek kızgın ve üzgün hissetmemizin gerçek nedenlerini daha iyi anlayabilmemizi sağlar. Böylece daha uyanık ve esnek olabilir, meydan okumaları ve zorlukları daha kolay göğüsleyebilmek için enerji ve gerginlik düzeylerimizi daha iyi kontrol etmeyi öğrenebiliriz.

2.1.6.5. Genel Ruh Durumu Boyutu

Genel ruh durumu, mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşmaktadır. Hayata bakışını, hayattan aldığı zevki, hayatla ilgili duyguları ölçer. Hayattan zevk almasını bilen neşeli, pozitif , iyimser insanları tanımlayan bu boyut insan ilişkilerinde birleştirici olmanın dışında, sorun çözme ve stres toleransında da etkilidir. Genel ruh durumundan yüksek alan bireyler işyerinde coşkulu ve pozitif bir iklim oluştururlar.

Mutluluk: Mutlu kişiler hayattan zevk alan , hayatı doyumlu bireylerdir. Genelde mutlu bir mizaçları vardır. Neşeli ve isteklidirler. Bu kişilerle birlikte olmak çok zevklidir. İş hayatında da özel hayatlarında da huzurlu bireylerdir. Mutluluk boyutundan düşük alan bireylerde ise sürekli bir endişe, geleceğe ilişkin belirsizlik, toplumdan uzaklaşma, kendini sürekli suçlu hissetme, hayattan zevk almama gibi depresyon belirtileri görülür.

İyimserlik: İyimser bireyler sıkıntı ve şanssızlıklara rağmen pozitif düşünebilen hayata umutla bakan bireylerdir. İyimserlik boyutunun kendini gerçekleştirme, problem çözme ve stres toleransı boyutlarında önemli bir rolü vardır. İyimser kişiler duruma ayak uydurabilir, büyük bir yenilgide tehtitten çok fırsat görürler. İnsanlara olumlu bir gözle bakar ve onlardan yapabileceklerinin en iyisini beklerler (Gürsoy 2005).

2.2. LİDERLİK

2.2.1. Liderliğin Tanımı ve Liderlik İle Yöneticilik Arasındaki Fark

Liderlik ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır ve birçok liderlik tanımı yapılmıştır. Liderlik kısaca başkalarını hedefler doğrultusunda etkileyerek onlara ilham verme yeteneğidir. Liderliğin özellikleri arasında güçlü olmak, kendini çabuk toparlamak, ateşli ve yüksek enerji sahibi olmak, zeki ve ilham verici olmak vardır. Liderler değer yaratan kişilerdir. Lider izleyenleri hedefe ulaşmak için yönlendirirken hırslıdır. Liderlik başkalarını mücadeleye değer amaçlar doğrultusunda etkileme ve ilham verme yeteneğidir. Etkili liderlik ise uygulama ve yönetme sürecinden mükemmelliği elde etmek için diğerlerine ilham olmaya kadar birçok beceriyi yönetmekten geçer. Yani etkili lider, pek çok alanda bilgi sahibi olmalı ve karşısına çıkan fırsatları çok iyi değerlendirmelidir. Ayrıca başkalarını etkileyecek şekilde vizyon sahibi olmalı, rehber olmalı, astlarına koçluk yapmalıdır. Etkili lider ne istediğini ve ne elde edeceğini bilir ve etkili liderlerin astlarıyla arasında güven vardır. Kalite ve zaman çizelgesini iyi ayarlar ve diğerlerinin de buna uyum sağlayabileceğinden emindir. Bir çok araştırmacı liderlikle yöneticiliği beraber düşünmüştür ve her yöneticinin bir lider olduğunu savunur. Bu tez doğru olsa da düzeltilmesi gereken yerler vardır. Çünkü bazı yöneticiler motive etmekten çok demotive ederler.

Harvey Moyer yönetimin örgütün formal yapısı içerisinde düzenlenen ve yöneticiye verilen otoritenin uygulanması ve yönetilmesi disiplini olduğunu, liderliğin ise sonuçları kişisel yetenekleriyle diğerlerinden elde etme kalitesi olduğunu belirtmiştir. Bir lider olmak, liderin kişiliğindeki farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Lider tutkulu, yenilikçi, dürüst ve risk alabilme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bir liderin sahip olması gereken en önemli özellik ise karizmadır. Örgütün her kademesindeki kişiler birer lider olmalıdır.

Yönetici ile lider arasındaki farklar; yöneticinin kısıtlı bir faaliyet alanı varken, lider değişiklikler yapar, risk alır ve yeni kararlara etki eder. Yönetici işlerin plana göre yürüdüğünden emin olur, lider ise değişiklik yapar, optimistik olarak yeni ufuklara liderlik eder. Yönetici genelde kaynakları yönetir ve kontrol eder, lider ise diğerlerine ilham aşılar. Yöneticinin yetki bölgesi genellikle işyeridir, lider genelde ofisinde durmaz. Yöneticinin faaliyetleri genellikle sınırlıdır, lider sınırlandırılmamıştır, büyük ve stratejik düşünebilir. Yönetici genelde risk almaz, lider hayal kurar ve risk alır. Kısa vadeli düşünür. Yönetici ileri bakmaktan çok operasyoneldir, lider uzun dönemli düşünür ve vizyon sahibidir. Yönetici işleri yaptırmak için yetkisinin gücünü kullanır, lider insanlarla iyi geçinir ve onların desteklerini alır. Lider yaratıcıdır ve yenilikleri teşvik eder, Yönetici zorunlu olmadıkça yaratıcı değildir ve standartları korumaya bakar. Yönetici görev bazlı plan, uygulama ve bütçe kontrolü v.s. genelde görevle sınırlı değildir, vizyon sahibidir ve amaçlara odaklanmıştır. Yönetici daha çok sonuçlarla ilgilenirken lider başkalarını da işe dahil eder, diğer liderlerle de işbirliği yapar. lider ise iyi bir takım oyuncusudur, koçtur ve akıl vericidir, yönetici ise herkesin üstünde, kendi kendine yeter ve her zaman doğru olduğunu düşünür. Lider özellikle değişim sürecinde örgüte yön verirken, yönetici mevcut durumu korur. Lider çalışanlarını motive eder, yönetici ise günü yönetir. Lider takım çalışmasını kurar ve korur, yapıları organize eder ve sistem kurar. Yönetici özellikle finansal yöntemleri kullanarak kontrol eder, lider kendisi örnek olur (Ersoy,2012,s.120 124).

2.2.2 Liderlikte Yaklaşımlar

Liderlik alanında yapılan çalışmaları Özellikler Yaklaşımı, Davranısal Yaklaşımlar ve Durumsal Yaklaşımlar olmak üzere 3 ana başlıkta toplamak mümkündür.

2.2.2.1 Özellikler Yaklaşımı

20. yüzyılın ilk yarısında liderlik üzerine yapılan çalışmalar "Büyük Adam" liderlik teorisinden söz etmektedirler. Büyük adam teorisi lider olmak için gereken özelliklerin doğuştan var olduğunu, kişilerin lider doğduğunu, sonradan lider olmadıklarını ileri sürmektedir. 1940'lara kadar lider ve liderlik konusunda yapılan çalışmalar etkili lider ile etkili olmayan liderin arasındaki farkı belirlenmeye yönelikti. Bu çalışmalar liderin fiziksel ve kişisel özellikleri üzerine odaklanmıştır. Etkili liderlik için; liderin yaşının,

boyunun,kilosunun, sağlık durumunun, sosyal ve ekonomik statüsünün, sosyal aktivitelere katılımının, zekasının ve yeteneklerinin önemli olduğu belirlenmiştir.

Bass ve Stogdill, 1904-1947 yılları arasında literatürde yapılan liderlik çalışmalarını inceleyerek başarılı bir liderde bulunması gereken kişilik özelliklerini şöyle özetlemişlerdir :

- **Kapasite:** Zeka ve orijinallik
- **Basarı:** Bilgi seviyesi, atletik başarılar
- **Sorumluluk Sahibi Olma:** Güvenilirlik, ısrarcılık, kendine güven, en iyi olmak için çaba harcama
- **Katılımcılık:** Aktivite seviyesi, sosyalleşme, alıabilme özelliği,
- **Statü:** Sosyal ekonomik düzey ve popülerlik
- **Durum:** Ruh hali, yetenekler,kendi ihtiyaçları ve astların ihtiyaçları ve hedefler

Stogdil lider ile lider olmayan kişileri fiziksel özellikleri,sosyal geçmişi,zekası,göreve yönelik özellikleri ,sosyal özellikleri,kışilik özelliklerinden ayırlabileceğini belirtmiştir.

1-Fiziksel özellikler : Boyu, kilosu, kuvveti, dayanıklılığı, dış görünüşü, enerjisi, tecrübesi, yaşı gibi özelliklerdir .

2-Sosyal geçmişi : Liderin yetiştiği sosyal sınıf ve aldığı eğitimidir .

3-Zeka ve yetenek : Liderlik ile zeka arasındaki ilişki her koşulda olumlu olmayabilir.Diğer kişilerden zeki olmak liderliği kolaylaştırabilir.Ancak bu durum bu kişilerin her zaman lider olabileceklerini göstermez.Hatta belli bir düzeyden fazla zeki olmak ,bireyin lider olmasına engel bile teşkil edebilir.

4-Göreve yönelik özellikleri : Görevin gerektirdiklerine sahip bireyler lider seçilebilir.Bu durum bu bireylerin "işinin ehli" imajını çalışanlara açıkça yansıttıklarını gösterir.

5-Sosyal özellikler : Liderler,astlarını etkileyerek harekete geçirirler.Bu yolla hedeflere ulaşmaya çalışırlar. Sosyal ilişkileri kuvvetli liderler,çalışanlarının istek ve ihtiyaçlarını da

göz önünde bulundurulur.Böylece kendi amaçlarıyla örgütün amaçlarının uyum içinde gerçekleşmesini sağlarlar.

6-Kişisel özellikleri : Kendine güveni,kendini ifadesi,ani karar verebilme yeteneği vb. özelliklerdir.

2.2.2.2 Davranışsal Yaklaşımlar

Liderlik alanındaki araştırmalar 1940'lı yılların sonlarından itibaren kişilik özellikleri yerine davranışlar üzerinde yoğunlaşmaya başladı .Bu dönemde farklı liderlik stillerini belirleyerek hangisinin daha etkili olduğunu bulmaya yönelik çalışmalar yapıldı. Liderler davranışları açısından Harvard Üniversitesi tarafından kurgulanmış ortamlarda gözlemlenmiş, Michigan Üniversitesi tarafından mülakatlara alınmış, Ohio State University tarafından faktör analizleri yapılmıştır.

2. 2. 2. 2. 1. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırma Enstitüsü'nde yapılan çalışmalar Rensis Libert, Daniel Katz ve Robert Kahn tarafından yürütülmüştür. Çalışmalarda liderler , liderlik davranışları ve anket uygulamalarıyla incelenmiştir.

Çalışmalarda hangi tip liderlik davranışlarının etkili grup performansı ve astlar için yüksek tatmin düzeyine ulaşabilmek için uygun olduğu araştırılmıştır. Araştırmalar sonucu "üretim merkezli" ve "ast merkezli" liderlik stillerinin var olduğu belirtilmiştir. "Üretim merkezli" lider davranışı çalışanların görevleri ile görevleri yerine getirmek için gereken yöntemlere ağırlık vermektir. Burada lider işin nasıl yapılacağı hakkında bilgi verir,çalışanların nasıl yaptığını düzenli olarak kontrol eder.

"Ast merkezli" liderlik davranışı çalışanların ihtiyaçları ve iş tatminleri üzerinde durmaktadır. Ast merkezli liderler karar verme yetkisini delege etmekten kaçınmazlar. Çalışanların samimi ilişki kurabilmesi için uygun ortam yaratmaya çalışırlar.

"Üretim merkezli" ve "ast merkezli" liderlik stillerini ölçmek adına liderlere bir anket uygulanmış. Anket sonucunda üretim ve ast merkezli olarak sınıflandırılmışlardır. Bu liderlerin etkinlikleri, verimlilik, çalışanların iş tatmini , amaçlara ulaşmadaki başarı,çalışanların iş devamsızlığı vb. açılardan değerlendirilmiştir.

Ancak çalışmaların sonunda elde edilen veriler sonuçları açıklamak için yeterli olmamıştır. Bazı durumlarda ast merkezli liderlik davranışı, bazı durumlarda ise üretim merkezli liderlik davranışı daha verimli çıkmıştır. Verimliliğin en yüksek olduğu durumlarda bile üretim merkezli liderin çalışanlarının, ast merkezli liderin çalışanlarından daha az iş tatminine sahip oldukları belirlenmiştir. Robert Kahn' a göre, liderler yüksek performansa ulaşabilmek için, üretim merkezli ve ast merkezli davranış şeklini beraber kullanmalıdır.

2. 2. 2. 2.2 Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Ohio State Üniversitesi Çalışmaları hemen hemen Michigan Üniversitesi Çalışmaları ile aynı dönemde gerçekleşmiştir; anket aracılığıyla asgari ve endüstriyel ortamlardaki çalışanların algıladıkları lider davranışları incelenmiş ve çok sayıda davranış stili bulunmuştur. Ancak “yapıyı harekete geçirme (*Initiating Structure*) ” ve “anlayış (*Consideration*)” stilleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

"Yapıyı Harekete Geçirme" ve “anlayış ” boyutları birbirinden bağımsız boyutlardır. "Yapıyı Harekete Geçirme", liderin, en yüksek çıktıya ulaşmak için, her şeyi organize edip, çalışanların görevlerini belirlediği liderlik stili iken "Anlayış", ise liderin, saygı ve güven ortamında, çalışanların ihtiyaç ve isteklerini dikkate aldığı liderlik stildir.

Araştırmacılar bu iki boyut yoluyla 4 tip davranış stili belirlemiştir. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları lider davranış stilleri tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1 Ohio State Üniversitesi Çalışmaları Lider Davranış Stilleri

1-	Düşük “Yapıyı Harekete Geçirme”	Yüksek “Anlayış”
2-	Yüksek “Yapıyı Harekete Geçirme”	Yüksek “Anlayış”
3-	Düşük “Yapıyı Harekete Geçirme”	Düşük “Anlayış”
4-	Yüksek “Yapıyı Harekete Geçirme”	Düşük “Anlayış”

Yapılan araştırmalarda ilk aşamada “*Yapıyı Harekete Geçirme*” ve “*Anlayış*” boyutlarının her ikisinden de yüksek sonuçlar elde eden liderlerin en etkili liderler oldukları düşünülmüştür. Ancak diğer bir araştırmada “*Yapıyı Harekete Geçirme*” de yüksek sonuçlar elde eden liderlerin çalışanlarının performanslarında problem yaşanmadığı, fakat bu çalışanların iş tatminlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. “*Anlayış*” ta yüksek sonuçlar

elde eden liderlerin çalışanlarının ise daha düşük performans gösterdikleri, ancak daha az devamsızlık yaptıkları belirlenmiştir.

1985'te Japonya'da yapılan bir araştırmada ise etkili liderlik için “*üretim merkezli*” ve “*ast merkezli*” liderlik stillerinin ikisinin de gerekli olduğunu savunan tutarlı ipuçlarına rastlanırken , Amerika’da bu konu üzerine yapılan araştırmalar “*Anlayış*” ve “*Astların İş Tatmini*” arasındaki pozitif ilişki dışında birbiriyle çelişkili ve yetersizdir.

2. 2. 2. 2. 3. Likert’in Sistem 1-4 Teorisi

Likert'in sistem 1-4 teorisi , 1961'de Likert' in en yüksek ve en düşük performans gösteren liderlerin liderlik davranışları konusundaki bir araştırmanın sonuçlarını analiz ederken, çok etkileyici bir yapıyı (*pattern*) fark etmesiyle ortaya çıkmıştır. İlk kez 1961 yılında “*New Pattern of Management*” da yayınlanan teorinin “Sistem 1- 4” ismini alması ise 1967 yılında “*Human Organization*” da yayınlanması ile gerçekleşmiştir. Bu teoride "Sömürücü Otoriter", "Babacan Otoriter" , "Danışmalı Liderlik", "Katılımcı Liderlik" olmak üzere dört çeşit davranış stilinden söz edilmektedir.

- **Sömürücü Otoriter (*Exploitive Authoritative*):** Bu davranış "sistem 1" olarak da adlandırılmaktadır. Bu davranış stilinde lider, astlarına güvenmediği için tüm kararları kendisi verir ve cezalandırma yoluyla istediklerini yaptırabilir.
- **Babacan Otoriter (*Benevolent Authoritative*):** "Sistem 2" olarak da adlandırılan bu davranış stilinde lider, astlarını görevlerin nasıl yapılacağı konusunda serbest bırakır. Ancak kararları yine kendisi verir.
- **Danışmalı Liderlik (*Consultative*):** Bu davranışa "Sistem 3" de denilebilir. Lider, bu davranış stilinde astları karar sürecine dahil eder. Örgüt amaçlarına ulaşılması konusunda da astların fikirlerine açıktır ve cezalandırma yerine ödüller yoluyla motivasyon kullanılır.
- **Katılımcı Liderlik (*Participative*):** Diğer adı " Sistem 4" olan bu davranış stilinde lider, karar alma aşamasında astlarına danışır. Alınan kararlarda herkesin payının olmasına özen gösterir.

2. 2. 2. 4. Blake ve Mouton'nın Yönetim Ölçek Modeli

Bu model Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde de Michigan ve Ohio State Üniversiteleri çalışmalarında olduğu gibi liderin olası iki davranış stili üzerinde odaklanılmıştır. Bunlar:

Kişileri Düşünme (*Concern for People*): Bu stili benimseyen liderler amaçların gerçekleştirilmesi ve başarı elde edilmesine yoğunlaşmaktadır.

Üretimi Düşünme (*Concern for Production*): Bu liderlik stilini gösteren liderler ise, çatışmalardan kaçınırlar ve astlarıyla iyi ilişkiler kurmaya çalışırlar.

Blake ve Mouton en etkili liderlik stilinin hem üretimi düşünen hem de kişileri düşünen liderlik stili olduğunu belirtmişlerdir. Blake ve Mouton'un önerdikleri liderlik stilleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Şehir Kulübü Yönetimi:** Bu tip liderlik, astların yüksek tatmine ulaşabilmeleri için ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir ortam yaratılmasını gerektirmektedir. İçten, rahat bir örgüt atmosferi ile iş temposu yakalanmaktadır.
- **Takım Yönetimi:** Bu tip liderliğin uygulandığı durumlarda, ortak amaçlara ulaşmak için örgüt çalışanları birlikte hareket eder. Bu nedenle karşılıklı güven ve saygının hakimdir.
- **Örgüt Adamı Yönetimi:** Bu liderlik tipinin söz konusu olduğu durumlarda, istenen örgüt performansı, işin tamamlanması ile astların morallerinin tatmin edici bir düzeyde tutulması arasındaki dengenin bulunması sonucu gerçekleşmektedir.
- **Güçsüz Yönetim:** Bu tip liderlikte, lider örgüt üyesi olarak kalabilmek için görevleri mümkün olan en az çabayla gerçekleştirir.
- **Otokratik Yönetim:** Tek kişilik yönetimdir. Bu liderlik tipinde, operasyonlar astların en az dikkate alındığı ortamlarda gerçekleşmektedir.

Teori oluşturmak için liderlik davranışını iki boyutlu ele almak yetmemektedir. Farklı durumlarda üretime veya kişiye yönelik liderlik davranışı, ötekinden daha önemli olabilir ancak bunun yanı sıra üretim ve kişiye yönelik davranış teorileri, etkili liderlik davranışını anlamak için gereken; vizyon sahibi olma, örnek teşkil etme, sembolik davranış, değişim odaklı liderlik, vb. bazı davranış stillerini içermemektedir.

2.2.2.3 Durumsal Yaklaşımlar

Durumsal yaklaşımlar, liderlik stillerinin hangi durumlarda ve zamanlarda diğer liderlik stillerine göre tercih edilebileceğini belirlemektir.

2.2.2.3.1. Fiedler'in Koşul Bağımlı (*Contingency*) Liderlik Modeli

Frederick E. Fiedler 1967 yılında geliştirilen teorinin diğer adı "*Etkili liderliğin koşul bağımlı teorisi*" dir. Bu teori liderlik stilini "*En az tercih edilen iş arkadaşı*" (LPC Least Preferred Coworker Scale) ile ölçmeye çalışmıştır. Anketi dolduran kişilerden iş arkadaşları arasında en az beraber çalışmayı istedikleri kişiyi seçmeleri, sonra da aşağıdaki 16 kişilik özelliği yoluyla seçtikleri bireyleri anlatmaları istenmiştir.

Bu modele göre lider beraber çalışmayı tercih etmediği bireyin iyi biri olduğunu düşünüyorsa yüksek LPC skoruna sahiptir. Bu lider "ilişkilere motive" bir yapıdadır. İş arkadaşı ile ilgili olumsuz düşüncelerini, birlikte çalışma yeteneğinden ayırabilmektedir. Eğer lider beraber çalışmayı tercih etmediği bireyi birey hakkında olumsuz nitelendiriyorsa düşük LPC skoruna sahiptir.

Çalışmayı tercih etmediği arkadaşını olumsuz nitelendirmesi liderin bir astla çalışmakta zorlanmadığını ve o asttan gerçekten hoşlanmadığının göstergesidir. Bu lider "*göreve motive*" bir yapıya sahiptir. Fiedler farklı liderlerin farklı durumlarda etkili olabileceklerini savunmuştur. Kişilik özellikleri ile ilgili olan LPC skalasının değişimi pek mümkün olmadığından doğru lider doğru durumun içine yerleştirilmeli veya durum liderle uyumlu hale getirilmeli.

Fiedler' a göre durumların liderler bakımından uygunluğunu belirleyen 3 faktör vardır, bunlar:

o **Lider Ast İlişkileri:** Astlar liderlerlik rolünü üstlenen bireyi lider olarak benimsemişlerse, lider kişiye saygı ve güven duyuyorlarsa, lider ast ilişkilerinin iyi olduğu kabul edilir.

o **Görevin Yapısalılığı:** Görevlerin astlar tarafından kolayca anlaşılır ve yapılabilir olmasını ifade eder. Görevin yapısalılığı ne kadar yüksekse, liderin etkililiği o kadar artacaktır.

o Liderin Pozisyon Kaynaklı Gücü: Liderin ödüllendirme-cezalandırma, terfi ettirme-rütbe indirme gücünden söz edilmektedir. Liderin astlarının üzerindeki etkisi bu konulardaki kontrolü arttıkça artmaktadır.

Fiedler'a göre “göreve motive” liderler en iyi performansla, kendileri için çok uygun ya da hiç uygun olmayan durumlarda ulaşabilecekken; “ilişkiye motive” liderler ise en iyi performansla, kendileri için orta derecede uygun olan durumlarda ulaşabilirler.

2. 2. 2. 3. 2. İzlenecek Yol-Amaç Teorisi (Path-Goal Theory)

Robert J. House, " Yol-Amaç Teorisi " ni 1970 yılında Martin G. Evans tarafından yazılmış olan makaleden esinlenerek, geliştirmiştir. Evans'ın, kendi çalışmasının bir teori ifade etmediğini söyleyerek, House'u teori geliştirmek konusunda cesaretlendirmesi üzerine geliştirdiği "Yol-Amaç Teorisi" ni 1971 yılında yayınlamıştır .

Beklenti teorisine dayanan dayanan yol-amaç teorisine göre astlar: 1- Çabalarının yüksek performansla sonuçlanacağı, 2- Yüksek performansın ödüllendirileceği, 3- Verilecek ödüllerin kendileri için anlam ifade ettiği durumlarda motive edilmesi olmaktadır. Bu teori, sözü edilen ortamların yaratılıp, astların motive edilmesinin, liderlerin öncelikli görevi olduğunu savunmaktadır. Teoride hangi durumda hangi liderlik stiline etkili olacağı konusunda; yol gösterici liderler, destekleyici liderler, katılımcı liderler, başarıya odaklı liderler olmak üzere 4 tip liderlik stili oluşturulmuştur.

- **Yol gösterici Liderler:** Görevi kimin, ne zaman ve nasıl yapacağını belirler.Görev standartlarını ve kuralları astlara iletir. Yol gösterici liderlik stili ne yapacağı konusunda bilgi sahibi olmayan astlarla etkilidir. Deneyimli astlarda ise olumsuz etki gösterebilir.
- **Destekleyici Lider:** Astlara dostça davranır. Astların ihtiyaçlarını takip eder. Destekleyici liderlik stili ise, sıkıcı ve tekrar edilen işleri yapan yani işlerinin nasıl yapılabileceğini iyi bilen fakat işinden keyif almayan astlarda faydalı olabilir.
- **Katılımcı Liderler:** Karar verme sürecinde astlarını da dahil ederler.Mevcut bilgileri astlarıyla paylaşır. Eğitimi,bilgisi ve yeteneği yüksek olan astlarda, verilecek kararlar kendileri açısından kişisel bir şey ifade ediyorsa etkili olabilir.

- **Başarıya Odaklı Liderler:** Astlarının yapabileceklerine inandıkları en yüksek hedefi belirler ve onları yönlendirirler. Astların işlerini yapmakta yetenekli ve yüksek motivasyona sahip oldukları ortamlarda etkilidir.

Yol-amaç teorisi üzerinde, teoriyi destekleyen ve eleştiren 50' ye yakın çalışma yapılmıştır. House, 1996 yılında liderliğin karmaşık bir kavram olduğunu ileri süren orijinal teorisinin yeni bir versiyonunu yayınlamıştır ve bu çalışmada , 4 yerine 8 ayrı liderlik davranışından bahsetmiştir. Bu davranış şekilleri:

- Ağ Oluşturma (*networking*) ve Temsil (*representation*)
- Yol-Amaç Açıklayıcı Davranış
- Değer Temelli Davranışlar
- Başarı Odaklı Davranış
- İş Kolaylaştırıcı Davranış
- Örgüt Odaklı Karar Verme Davranışı
- Destekleyici Davranış
- Etkileşimi Kolaylaştırıcı Davranış

Teoriyi yeniden formüle eden House çalışmanın; liderlerin politik davranışları, örgütlerin stratejik liderlikleri ve liderliğin değişimle ilişkilerini içermediğini belirten House bu sınırların, etkili liderlik konusunda mevcut olan yetersiz bilginin bir yansıması olduğunu vurgulamış ve 1997 yılında yayınladığı bir makalesinde Yol-Amaç Teorisinin yapısı nedeniyle, tam anlamıyla ve doğru şekilde test edilemeyeceğini belirtmiştir.

2. 2. 2. 3. 3.Vroom ve Yetton Modeli

İlk kez 1973 yılında Viktor H. Vroom ve Philip Yetton tarafından ortaya atılan çalışma daha sonra Arthur G. Yago tarafından geliştirilmiştir.Diğer adı "Karar Ağacı Yaklaşımı" dır.Daha sonra Vroom ve Arthur G. Yapı tarafından geliştirilmiştir.Vrom ve Yetten modeli, Yol-Amaç teorisi gibi duruma göre uygun bir davranış stili tanımlamayı amaçlamıştır. Bu modelde astlar karar aşamasına dahil edilmektedir.

Vroom ve Yetton modeli, aşağıdaki davranışlar açısından ifade edilmiştir:

- AI- Lider, var olan bilgileri kullanır ve tek başına karar verir.

- AII- Lider, astlardan da bilgi toplayıp tek başına karar verir. Astlara, bilgiyi isteme sebebi hakkında bilgi verebilir de vermeyebilir de.
- CI- Lider sorunları astlarıyla birebir paylaşır ancak kararları kendi başına verir.
- CII- Lider sorunları astlarıyla grup halinde paylaşır fakat kararları tek başına verir.
- GII- Lider sorunları astlarıyla grup halinde paylaşır. Astlarıyla ortak karar vermeye çalışır.

Bu model yazarlarınca kararlar şu kurallar çerçevesinde alınmaktadır:

- 1. Liderin Gerekli Bilgiye Sahip Olma Kuralı:** Liderin alacağı kararın kalitesi önemlidir. Liderde problemi yalnız başına çözecek bilgi ve deneyim yok ise AI elenir.
- 2. Amaç Uygunluğu Kuralı:** Liderin vereceği kararın kalitesi önemlidir. Ancak astlar problemi çözmek için örgütün amaçlarını izleyecek gibi görünmediklerinden GII elenir.
- 3. Yapısallaşmış Problem Kuralı:** Liderin vereceği kararın kalitesi önemli ise ancak lider problemi tek başına çözecek uzmanlığa sahip değil ise ve problem yapısal değil ise, problemi çözme tekniği astlar arasında gerekli olan bilgiyi edinmek için iletişimin kurulmasını sağlar ve bu durumda AI, AII, CI elenir..
- 4. Kabul Görme Kuralı:** Kararın astlar tarafından kabul edilmesi önemli ise ve otoriter bir kararın kabul edilebilirliği kesin değil ise, AI, AII elenir.
- 5. Çatışma Kuralı:** Astlar örgüt amaçlarına ulaşma yöntemlerinde ortak bir fikirde değilse, problem çözmeye kullanılacak teknikler, uyuşmazlık içinde olan astlara farklılıklarını gidermek için problem ile ilgili bilgileri sağlamaktadır. Bu durumda AI, AII, ve CI elenir.
- 6. Adil Olma Kuralı:** Liderin vereceği kararın kalitesi önemli değil ise, kararın kabulü kesin değil ise ve otokratik liderliğin netice vereceğinden emin olmama durumu var ise, karar sürecinin kabul edilmesi çok önemlidir ve bu durumda AI, AII, CI ve CII elenir.
- 7. Kabul Görme Önceliği Kuralı:** Kabul görme çok önemli ise ve otokratik liderliğin netice vereceği kesin değil ise, astlar problemde ileri sürülen örgütsel amaçların takibi için motive edilmişler ise, karar sürecinde kullanılan yöntemler, karar kalitesine zarar vermeden daha fazla kabul görmeyi sağlayabilir.

Bu modeli eleştirenlerin üzerinde durdukları noktalar:

- Teoriyi güvenilir olarak uygulayabilmek için bireylerin eğitilmiş olmaları gerekmektedir.
- Teori, örgüt amaçlarıyla karar verenlerin amaçlarının her zaman uyumlu olduğunu varsayar.
- Teori, fazla karmaşık bir yapıdadır.
- Teori, liderlerin problemleri grup ortamında çözebilmek amacıyla gereken tartışma ve konferans becerilerinin olup olmadığını irdelememiştir.

2. 2. 2.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Modeli

Bu model 1977 'de Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Teori, lider davranışının, astın bu davranışı kabul etmeye hazır olup olmadığı ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Astların " hazır olması "veya " olgunluğu " ile astların motivasyonu, ise yönelik sorumluluğu konusundaki ilgileri kastedilmektedir. Bu teoride en etkili liderlik stiline belirlenmesinde astların olgunluk düzeyi önemlidir. Hersey ile Blanchard söyleyen stil, satan stil, katılımcı stil, delege eden stil olmak üzere 4 çeşit durumsal liderlik stiline bahsetmiştir.

1. Söyleyen Stil (*Telling/Directing*): Bu stiline en etkili olduğu durum çalışanların görev için istekli olduğu ancak görev için gereken bilgi ve yeteneğe sahip olmadığı durumlardır. Bu stilde lider görev hakkında gereken tüm bilgiyi astlarına iletir (görevin ne olduğu, nasıl yapılacağı vb.) ve kararların tamamını kendi alır.

2. Satan Stil (*Selling/Coaching*): Çalışanlar istekli ve işleri konusunda biraz daha tecrübelidirler. Ancak bu stilde de kararlar lider tarafından verilmektedir. Lider çalışanlarının fikirlerini dikkate alır ve onları işleri konusunda cesaretlendirir. Lider onları dinler ve gerektiği zaman önerilerde bulunur.

3. Katılımcı Stil (*Participating/Supporting*): Katılımcı stilde liderler, görevden çok çalışanlar üzerine odaklanırlar. Çalışanlar görevin nasıl yapılacağı konusunda desteğe gerek duymamakta ancak değişik nedenlerden ötürü motivasyon eksikliği yaşamaktadırlar. Bu stilde liderler, çalışanları karar sürecine dahil ederler. Çalışanlarını dinleyerek,

başarılarını överek, kendilerini iyi hissetmelerini sağlar ve motivasyonlarını artırmaya çalışır.

4. Delege Eden Stil (*Delegating/ Observing*): Bu stil, çalışanların görevlerini yerine getirme konusunda kendilerine güvenlerinin yüksek olduğu ve motivasyon problemi yaşamadıkları durumlarda etkilidir. Bu stilde liderler, çalışanlarını motive etmek için , zaman zaman onları över ve ödüllendirirler. Paul Hersey 2009'un başlarında yayınlanan bir makalesinde, günümüzde yaşanan ekonomik belirsizlik ortamında durumsal liderliğin daha önem kazandığını belirterek bu gibi ortamlarda her görevin delege edilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Hersey' göre, liderler astlarıyla birebir görüşmeleri sıklaştırmalı ve onlarla aynı yönde düşündüklerini belirterek stres düzeylerini azaltabilirler (Kelsay, 2010, s.12-29) .

2.2.3. Liderlik Stilleri

Sürdürücü ve dönüşücü liderlik kavramı ilk Burns tarafından ele alınmış, daha sonra Bass tarafından geliştirilmiştir. 1978'de James McGregor Burns tarafından yazılan "Liderlik" adlı kitapta dönüşücü liderlik ve sürdürücü liderlik karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Burns liderlik stillerini dönüşücü ve sürdürücü liderlik olmak üzere 2'ye ayırır. Burn'e göre bir lider bu liderlik stillerinden yalnızca birini sergileyebilir.

Literatüre 1980'li yıllardan itibaren giren "Dönüşücü (transformational)" ve "Sürdürücü (transactional)" liderlik stillerinden **dönüşücü** liderlik geleceğe, yeniliğe ve değişime açık bir liderlik stili iken **sürdürücü** liderlik geçmişe daha bağımlı olmakla beraber rutin işlemleri yürütür.

Dönüşücü liderlik çalışanların çıktının değeri hakkında bilinç seviyesini ve buna bağlı olarak başarılarını yükseltmeye çalışır. Dönüşücü liderlik ileriye dönük, yenilik ve değişime yöneliktir.

Sürdürücü liderlik ise çalışanların itaati karşılığında beklenen ödül üzerine odaklıdır. Bu liderlik stilinde örgütsel kültür var olan kurallar ve prosedürlerle oluşturulur. Sürdürücü liderlikte lider çalışanın daha fazla çabalaması için para ve statü ile ödüllendirirken dönüşücü lider astlarını bir vizyona yöneltmeye çalışır. Bass bu liderlik stillerinin çok

boyutlu olduğunu ve geleneksel liderlik modellerinden daha geniş kapsamlı olduğunu belirtmiştir.

2. 2. 3. 1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik ilk olarak 1973' te Dawston'un "İsyan Liderliği" (Rebel Leadership) isimli çalışmasında belirtilmiştir. "Dönüşümcü liderlik" kavramı daha sonra 1978' de James McGregor Burns tarafından yazılan "liderlik" adlı kitapta düzenlenmiştir. Dönüşümcü liderlik anlayışı, çağdaş yönetim teori ve araştırmalarında büyük öneme sahiptir.

Burns, dönüşümcü liderlik davranışını; liderler ve iş görenlerin hedeflenen değişim için, karşılıklı olarak birbirlerini motive etme süreci olarak açıklamıştır. On yıl sonra Burns' ün ileri sürdüğü bu görüş Yukl tarafından yorumlanmıştır. Yukl' e (1994) göre dönüşümsel liderlik örgüt üyelerinin varsayımlarındaki ve davranışlarındaki değişiklikleri etkileme ve örgütün misyon ve amaçlar için birlik oluşturma sürecidir. Yukl 1989' da dönüşümcü liderliğin örgütün herhangi bir pozisyonundaki herhangi biri tarafından gösterilebilir ve dönüşümcü lider; aynı statüde bulunan diğer yöneticileri veya iş göreni, hatta üst düzey görev yapan yöneticileri etkileyerek dönüşümü gerçekleştirebilir. Hitt ve Keats 1992'de dönüşümcü liderliğin üç aşaması olduğunu vurgulamıştır. Bunlar;

- **Vizyon yaratma:** Vizyon yaratma ilk aşamadır. Vizyon yaratma yaratıcılık ve sezgili olmayı gerektirir . Örgütün kültürü vizyon ile aşılanır ve ikinci ve üçüncü asama için temel oluşturulur.
- **Adanma:** İkinci asama adanmayla ilgilidir . Bu aşamada çalışanların adanması sağlanmaya çalışılır. Karşılıklı değişim sırasında istekliliğin artırılması ile ilişkilerin devamlılığının sağlanması önemlidir.
- **Değişimin Kurumsallaşması:** Üçüncü aşama değişimin kurumsallaşmasıdır. Sürecin kalbi olan bu aşama yeni bir kültür şekillendirme ve güçlendirmeyi vurgular. İletişim, karar verme ile problem çözme, seçim, değerlendirme ve ödül sistemi ile değişimin kurumsallaşmasını içerir.

Dönüşümcü liderler, belirlenmiş hedeflerin değerini, önemini ve bunları elde etmenin önemini çalışanlarına aşırlar. Çalışanların daha yüksek düzeydeki gereksinimlerini karşılarlar ve gereksinimlerini Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre daha yüksek düzeye

çıkarmaya çalışırlar ve çalışanların kendilerini yönlendirebilecek hale gelip daha büyük sorumluluklar üstlenmeleri sağlanır. Fiedler ve House , dönüşümcü liderlerin temel özellikleri arasında; paylaşılan bir vizyon oluşturma ve ifade etme, karizmatik olma, işbirliği koşullarını oluşturma, inanç ve değerleriyle model oluşturma, çalışanların kişisel katkılarını ve başarılarını takdir etme, yeni fırsatları sezme gücüne sahip olma ve risk üstlenme, entelektüel işlem gerektiren düzeylerde yüksek düzeyde uyarılma, yüksek edim beklentisi yansıtma, birey-grup ve örgüt amaçlarını bir araya getirme, çalışanların kabulünü sağlama, çalışanların ihtiyacı olduğu alanlarda bireysel destek sağlamanın yer almadığını belirtmiştir.

Tichy ve Devana büyük şirketlerin üst düzey yöneticileriyle yaptıkları görüşmeler sonucunda etkin dönüştürücü liderlerin ortak özelliklerini sıralamışlardır; Tichy ve Devan'a göre dönüştürücü liderler değişimin temsilcisi olarak kendileriyle özdeş, yürekli ve cesaretli, insanlara inanan,örgütsel değerlere sahip çıkan, ömür boyu öğrenmeye açık, karışık ve belirsiz durumlarla başa çıkma yeteneklerine sahip ve ileri görüşlüdürler.

Williams, araştırmaları sonucu dönüşümcü liderlerin fedakârlık, insafılık, sportmenlik, nezaket ve erdem gibi vatandaşlık davranışlarını daha fazla gösterdiklerini ve astlarına da bu değerleri aşıladıklarını ortaya koymuştur. Bass (1990) dönüşümcü liderlik davranışının temel özelliklerini karizmaya sahip olma, esin kaynağı olma, entelektüel uyarım sağlama ve bireyselleştirilmiş ilgi olarak sıralamıştı.

Karizma: Dönüşümcü liderin personelini dönüştürme isteği ve personelinden beklediği yüksek performans, çalışanlarla arasında güçlü bir duygusal bağın oluşmasını gerektirir, bu nedenle karizma dönüşümcü liderlik için çok önemlidir ve dönüşümcü liderlik için bir zorunluluktur.

Esin kaynağı olma: Esin kaynağı olma ise bir liderin çalışanlarına yüksek beklentileri olduğunu ifade etmesi, semboller kullanarak önemli amaçları basit şekillerde ifade edebilmesine dayalıdır. Böylece çalışanların ulaşmak istedikleri hedefler zihinlerinde canlanır.

Entelektüel uyarım: Bu özellik ise çalışanların daha yaratıcı olmaları, olaylara akılcı yaklaşımlarını, problemleri değişik yollarla çözmelerini, liderin düşüncelerini dahi sorgulamalarını teşvik eder . Temelde daha bilişsel bir boyut olan entelektüel uyarım

çalışanların lidere yönelik olumlu duygularının etkisiyle daha etkili bir biçimde ortaya çıkar. Entelektüel uyarım çalışanların kendi inançlarını sorgulamasını sağlar ve yaratıcılıklarını harekete geçirirler.

Bireyselleştirilmiş ilgi: Bireyselleştirilmiş ilgi özelliği liderin çalışanlarının güçlerini ve zayıflıklarını bilerek onlara grubun herhangi bir üyesi olarak değil bir birey olarak davranması, çalışanlara bireysel fakat eşit ilgi göstermesi, koçluk yapması ve tavsiyelerde bulunmasını içerir (Çakar-Arbak, 2003, s.85).

2. 2.3.2. Okul Örgütlerinde Dönüşümcü Liderlik

Eğitim kurumları toplumun önünde gidebilme başarısını gösteremeyip değişme modellerini daha önce değişim gerçekleştirmiş kurumlardan aldığı için son yıllarda eğitim literatürüne giren değişim akımlarının çoğu işletme alanından esinlenilmiştir. Eğitim sisteminde ve okulların işleyişinde yapılacak değişimler eğitimin doğasından ve okulların özgün koşullarından kaynaklanmalıdır. Okul yöneticileri değişen dünyanın gereklerini karşılayabilmek için sadece tipik bürokratik işlerle uğraşmayan, yenilikçi, değişimi yöneten ve yönlendiren, çağın gereklerine uygun bakış açısına sahip, vizyoner özelliklere sahip olmalıdırlar.

Bu da ancak okul yönetiminde dönüşümcü liderlik anlayışı ile mümkün olacaktır. Wilmore (2001) dönüşümcü liderlik olmadan okulun yelkensiz bir gemi, haritasız bir yolculuk haline geleceğini belirtmiştir. Dönüşümcü lider , hizmet ettiği öğrenciden personele ve topluma kadar okul hakkındaki her şeyi öğrenmelidir. Yönetici "Okulu ayakta tutan ne?", "Değeri nedir?" , "Yazılı olan veya olmayan kurallar nedir?" , bunlar için zaman ayırmalıdır.

Dönüşümcü liderlik rolünü üstlenen okul yöneticileri, okul örgütündeki öğretmenleri dönüşüm ve değişimin bir parçası yapmaya çalışır ve bunun için öğretim kadrosunun mesleki tatminini de üst düzeye çıkarmaya gayret eder. Etkili okul hareketi 1970'lerde başlamış ve 1980'lerde öğretimsel liderin etkililiği gibi çalışmalara etken olmuştur. Etkili okul hareketi ile birlikte okul yöneticilerinin birer lider olması gerektiği görüşü hâkim olmaya başlamıştır.Okul yöneticileri öğretimsel liderlerdir ve etkili öğretimin nasıl olacağını bilen, öğretmenleri bu konuda destekleyen bir rol üstlenmişlerdir.

Dönüşümcü liderlik kuramının, liderlik çalışmaları üzerindeki derin etkisi, büyük ölçüde eğitimsel liderlik üzerine yapılan araştırmalarını da etkilemiştir. Eğitim alanındaki köklü dönüşüm ve değişim ihtiyacı, etkili bir dönüşümcü liderlik davranışını gerektirmektedir.

Sergiovanni (1991) etkili okullarda temel olanın öğretmenin bağlılığı ve motivasyonu olduğunu belirtmiştir. Okul müdürü lider davranışıyla öğretmenlerin amaçlarına ulaşması konusunda motivasyon sağlar.

Okullar ve okul sistemlerinin yeniden yapılanma sürecinde okul liderliği, özellikle yöneticilerle ilgili olan okul liderliği değişmektedir. Leithwood (1992) okul yöneticilerinin okullarını yapılabilecek bir değişikliği kolaylaştıracak şekilde hazırlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu da ancak ümit veren, iyimser, enerjik yapılarıyla dönüşümcü liderler tarafından yapılabilir. Leithwood dönüşümcü liderlerin eğitimde üç ana amacı izlediğini belirlemiştir. Bunlar;

- **Personelin Ortak ve Profesyonel Bir Okul Kültürü Geliştirmesine ve Bunu Sürdürmesine Yardımcı Olmak:** Dönüşümcü liderler ortak amaç belirleme sürecine çalışanı da dahil eder. Bürokratik mekanizmayı kullanarak kültürel değişimi destekler. Okul normlarını ve inançların etkili şekilde aktararak liderliği diğerleriyle paylaşır.
- **Öğretmen Gelişimini Teşvik Etmek:** Lider okul gelişimiyle alakalı sorunları çözme sürecinde okul personeline görev verirken amaçların açık ve hırs verici olduğundan emin olmalıdır. Öğretmenler mesleklerinde kendilerini geliştirme amaçlarını içselleştirdiklerinde gelişim motivasyonları güçlenir.
- **Problemleri Daha Etkili Çözmeleri İçin Öğretmenlere Yardımcı Olma:** Çalışanların birlikte hareket ederek bir problemi, müdürün tek başına çözebileceğinden daha etkili çözebileceklerine inanır. Dönüşümcü liderlik stilini benimseyen yöneticiler eğitimin değişimini ve yeniliklerini takip ederler. Deal ve Peterson' a göre yöneticiler teknik ve sembolik özellikleri bünyesinde barındırmalıdır. Aynı zamanda mantıklı anlamlı ve hırslı düşünebilmelidir. Bu özelliklerdeki liderler okulda iletişimi kolaylaştırırlar.

Leithwood dönüştürücü okul liderlerinin stratejilerini ise aşağıdaki gibi sıralamıştır ;

- Sınıfları her gün ziyaret eder; katkıda bulunur, öğretmenleri birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmeleri için teşvik eder.
- Yılın başında çalışanları okulun amaçları, inançları ve vizyonunu belirleme sürecine katar.
- Öğretmenlerden de öğrencilerden de beklentisi yüksektir. Öğretmenlere olabileceklerinin en iyisi olmalarını aşılır.
- Bir projeye mali kaynak bulmak gibi bürokratik mekanizmaları kullanarak öğretmenlere destek olur.
- Değişik bakış açılarını değerlendirerek öğretmenlerin daha etkili çalışmalarına yardım eder ve ferdi sorunları daha geniş perspektifle ortaya koyar; toplantılarda temel noktaları açıklayıp özetler; grubun işlerini yapmasını sağlarken düşünceleriyle onları etkilemekten kaçınır.
- Gücü paylaşma yolu olarak araştırma veya okulu geliştirme gruplarını kullanır.
- Herkese yönetimde sorumluluk verir ve yönetime katar.
- Okulda öğretmenlerin rahatça katılabilecekleri atölye çalışmaları düzenler ve yeteneklerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlar.
- İyi yapılan işleri takdir eder. Okulun gelişimine katkı sağlayan öğrencileri ve öğretmenleri ödüllendirir.
- Çalışanların isteklerine ve ihtiyaçlarına özen gösterir, çalışanları dinler ve bunu onlara hissettirir.
- Araştırmaları öğretmenlerle paylaşır ve tartışır. Sorular ortaya atarak düşünmelerini sağlar. Öğretmenlerin yeni fikirleri denemelerine fırsat verir.
- Öğretmenlerin sadece kendi öğrencilerinden değil bütün öğrencilerden sorumlu olduklarını açıkça ifade eder.

Dönüşümcü liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme bakımından çok önemlidir. Öğretmenlerin doyumunu arttırmaktadır. Dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenler yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirirken bireysel gelişim de sağlarlar. Dönüşümcü liderlik ile öğrencilerin güdüleme ve öğrenmelerine katkı sağlarlar. Fullen, okul merkezli yönetim sisteminde, öğretmenlerin ve idarecilerin okulun eğitim politikasını oluşturmak için beraber çalıştıklarını, karar alma sürecinin paylaşılmasıyla müdürün genel görevi değişmeden daha dolaylı olarak görev almasının sağlandığını, böylece müdürün sorumluluğunun gruba yayıldığını ileri sürmüştür.

Strauber grubun birlikte verdiği kararın, müdürün yalnız başına verdiği karardan daha uygulanabilir olduğunu savunmuştur. Kararı tek başına alan müdür uygulamada da yalnız kalacaktır. Yani okulda değişim hedefleyen müdür, öğretmenlere ilham vermeli, onları değişime inandırmalı.

Karar vermede yalnız hareket eden müdür, uygulamada da yalnız kalacaktır. Kısacası, okulda değişim gerçekleştirmek isteyen bir okul müdürü, öğretmenlere ilham vermeli, onları değişime inandırmalı, onlara güvendiğini göstermeli, öğretmenleri karar sürecine ortak etmelidir.

2.2.3.3. Sürdürümcü Liderlik

Sürdürümcü liderlik 21. yy. liderlik yaklaşımlarından geleneksel liderlik yaklaşımı olarak bilinmektedir. Bass' a göre sürdürümcü liderlik değişime adaptasyon yerine, durağanlığı sağlamak ve prosedürleri işletmek amacındadır. Kavramın sürdürümcü liderlik olarak açıklanmasının nedeni beklentilerin takip edilmesidir. Sürdürücü liderlik farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde açıklanmıştır. İşlevsel liderlik, işlemci liderlik, etkileşimci liderlik ve eylemsel liderlik bunlardan bazılarıdır. Bu liderlik kavramlarında liderin etkililiği, çalışanların ihtiyaçlarını bilerek beklentilerini takip etmesine ve bu değişime uygun şekilde liderlik yapmasına bağlıdır.

Hunt' a göre geleneksel liderlik çalışanların motivasyonunu sağlarken ilgi alanlarını ele alarak gösterdikleri çaba ve performansa göre maaş, statü ve benzeri şekilde ödüllendirmez.

Hunt'ın tanımındaki geleneksel liderlik anlayışıyla sürdürümcü liderlik özellikleri aynıdır. Bass (1985) sürdürümcü liderliğin zorunlu olarak lidere uymanın yanı sıra , iki taraflı bir etkileşimde lideri algılama ve etkileme potansiyeli içeren aktif bir rol de yükler. Burada karşılıklı etkinin belirleyicisi liderin ve çalışanların birbirine güç oranlarıdır. Lider, işlerin yapılmasını çalışanların beklenti ve gereksinimlerini karşılayarak sağlar ve performansı iyi olanların daha yüksek saygınlık ve yükseltme gibi gereksinimlerini karşılarken performansı düşük olanları cezalandırır.

Sürdürümcü liderlik davranışını personelle-lider arasında çift taraflı bağımlılığa dayandıran araştırmalar vardır. Bu araştırmalar sonucu etkileşimci liderlik davranışında çalışanlarla lider arasındaki iki taraflı bağımlılığın birincisi ücret ve prim gibi ekonomik haklara dayanan düşük seviyede etkileşim, ikincisi ise; liderle çalışanlar arasındaki kişisel bağlara dayanan yüksek seviyedeki etkileşim olmak üzere iki farklı biçimde gerçekleştiği ileri sürülmüştür.

Sürdürümcü liderlik rolünü üstlenen lider, almak istediği şey için astlarına istediklerini vermektedir. Karşılıklı bağımlılığı içeren bu ilişkide çalışanlar için liderlerinin isteklerini yerine getirmek çok önemlidir ve liderler de çalışanların beklentilerini karşılamak durumundadır. Sürdürümcü liderlik, liderin astlarının değişen gereksinimlerini ne kadar karşılayabildiğine bağlıdır . Liderin çalışanların temel ihtiyaçlarını, güvenlik ve saygınlık gereksinmelerini sağlar ve karşılığında çalışanların lidere karşı duyarlılığı artar. Bass (1985) sürdürümcü lideri, çalışanlarını beklentileri konusunda net bir biçimde bilgilendiren ve beklenen performansı göstermeleri sonucunda nasıl ödüllendirileceklerini açıklayan, lider olarak tanımlamıştır. Burns ise sürdürümcü liderleri çalışanlarını örgütsel amaçlara ulaşma sürecinde motive edip yönlendiren kişi olarak tanımlamıştır. Parkman (2001)'e göre sürdürümcü lider güç kullanır, güç sürdürümcü lider için çok önemlidir. Sürdürümcü liderlik örgütsel kültür içinde otorite, bürokrasi ve yasal güce dayalıdır. Bass'a göre lider gücünü çalışanların kendisine duyduğu güven ve saygı ile çalışanlara sunabildiği ödüller üzerindeki yetkisinden almaktadır. Lider ödül ve cezayı kullanabildiği ölçüde etkilidir. Sürdürümcü liderlikte çalışan ödül ve ceza korkusuyla hareket ederler. Diğer taraftan çalışanların ödülleri isteme sırasındaki arzu dereceleri ya da cezadan uzak durma konusundaki tutumları da süreci etkileyecektir. Ast ile lider arasındaki ilişki hem astın hem de liderin amaçlarını gerçekleştirmesini sağlıyorsa sürdürümcü liderlik yaklaşımı

astları tatmin edecektir.Sürdürümcü liderlik rolünü üstlenen bireyin ilişkiye yönelik değerleri sorumluluk, doğruluk, kararlılık olacaktır. Mckenzie, sürdürümcü liderin astlarının uygunsuz davranışlarını cezalandırdığını belirtirken Howell ve Avolia astları öteki grup üyeleriyle beraber problemleri çözme ve önceden tanımlanan görevleri yapma konusunda yönlendirdiğini belirtmiştir.

Sürdürümcü liderler ; davranışlarını örgütte koşullu ödüllendirme, aktif/pasif olarak istisnalarla yönetim ve serbest bırakıcı olmak üzere üç alt boyutta gerçekleşmektedirler.

- **Koşullu Ödüllendirme:** Lider yetkilerini yüksek performans gösteren çalışanları ödüllendirmekte kullanır. Lider yalnızca maddi içerikli ödüller vermez , çalışanların sosyal ihtiyaçlarını da tatmin etmeye çalışır. Sürdürümcü lider cezayı da ödülde olduğu gibi motivasyonunu kaybeden ya da performansı arttırmak için kullanır.
- **İstisnalara Dayalı Yönetim:** Bu yönetimin uygulandığı durumlarda lider örgütte ters giden durumlar olduğunda ya da belirlenen standartlar karşılanmadığında varlığını hissettirir. Aktif istisnalara dayalı yönetim biçiminin uygulandığı örgütlerde örgütün tanımlanan amaç ve standartlarında ya da örgüt işleyişinde sapma olmaması amacıyla sorun ve fırsatları araştırır. Herhangi bir sorunla karşılaşıldığı durumlarda işleyişin düzene sokulması için liderin etkin olarak varlığını hissettirmesidir. Pasif istisnalarla yönetim biçiminde lider sorun oluşmaması için tedbir almaz, sorun ortaya çıkmasını bekler.
- **Serbest Bırakıcı Liderlik:** Bu davranışı uygulayan lider çalışanların örgüt içinde "Bırakınız yapınlar", " Bırakınız geçsinler" ilkesini benimsediklerini iddia eder. Örgüt amaçlarının belirlenmesinde ve amaçlara ulaşmada çalışanlara söz hakkı verilmiştir ve lider çalışanlara güç kullanmamaya çalışır.Bu tarz liderlik özellikleri kriz ortamlarında örgütün yok olmasına sebep olabilir.

2.2.3.4. Okul Örgütlerinde Sürdürümcü Liderlik

Okul örgütlerinde güdülenme, iş doyumunu ve adanma kavramları etkililik ve çalışanların mutluluğu bakımından önemlidir. Sürdürümcü liderlik stili yüksek seviyede güdülenme, iş doyumunu ve adanmayı sağlayıcı özellikte değildir. Sürdürümcü liderlik 21. yy. liderlik yaklaşımlarından geleneksel liderlik yaklaşımı olarak da bilinmektedir. Bass (1995)

sürdürümcü liderliğin örgüt içi ve dışındaki değişime adaptasyon yerine durağanlığı sağlamayı ve hâlihazırdaki prosedürleri işletmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bu durumda sürdürümcü liderliği benimseyen okul yöneticilerinin statükoyu koruyan yapısından dolayı astlarına aldığı kararları ve prosedürleri bildirmesi beklenir. Lucas ve Nguyen, Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinde sadece temel ihtiyaçlara yoğunlaşan sürdürümcü lider öğretmenlerin belirli düzeyde güdülenmesini sağlayabileceğinden çalışanların daha fazla çabalaması, etkililik ve iş doyumu konularında etkili olması beklenemez. Sürdürümcü liderlik ; çalışanlara neleri, ne zaman yapmaları konusunda yol gösteren bir liderlik davranışıdır. Sürdürümcü liderliğin uygulandığı örgütlerde, çalışanlar daha kısa sürede daha verimli çıktılar elde etmektedirler. Bu durumda sürdürümcü liderliği benimseyen okul yöneticisi görev odaklı olmalı ve işlerin zamanında gerçekleşip gerçekleşmediğini takip etmelidir. Sürdürümcü liderlikte güç kaynağı liderin makamıdır, örgütsel kültürlerini var olan kurallar, prosedür ve normlarla oluştururlar. Bu davranışı sergileyen lider emirlerine itaat bekler ve bireysel rol dağılımı yapar. Çalışanlar performansları izlenerek hataları ve problemleri düzeltilir. Sürdürümcü liderlik yaklaşımında lider hiçbir zaman iyi ya da en iyiyi hedeflemez, işlerin olağan olması yeterlidir. Bu liderliği uygulayan okul yöneticisi çalışanlarını görevlerini gerçekleştirmeleri süresince kontrol ederek müdahalelerde bulunur ve okulda yapılacak en ufak işlerin dahi onayına sunulmasını bekler. Brestrick (1999)' e göre sürdürümcü liderliğin ana felsefesi; lider ile çalışan arasında karşılıklı bir alış veriş vardır ve bu liderlik davranışında destek verme ihtimali olan çalışanların; liderlerin vaatleri, ödülleri ve pekiştireçleriyle motive olmaktadır yada negatif dönüt, disiplinli davranışlar, azarlama gibi yaptırımlarla düzeltilmektedir. Bu davranışı sergileyen yönetici yetkilerini astlarını ödüllendirme ve daha çok çabalamaları için para ve statü verme şeklinde kullanır. Sürdürümcü liderliği uygulayan okul yöneticisinin önceliği işlerin yürümesidir, çalışanların verilen sorumluluğu kabul etmelerini bekler gönüllü olup olmamalarıyla ve bu sürede ne hissettiği ile ilgilenmez. Bu liderlik davranışını uygulayan okul yöneticisinin okulunda öğretmenler yalnızca kurallara uyar, işe adanma, okulu sahiplenme gibi davranışlar göstermez. Sürdürümcü okul yöneticileri okulla ilgili reformlar yapma, olağanüstü değişimler gerçekleştirmeyi hedeflemezler, okulun diğer okullardan geri kalmaması yeterlidir.

2.2.3.5. Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderlik Arasındaki İlişki

Downton (1973) dönüşümcü liderliği, devrimci, isyankâr ve reform amaçlı, sürdürümcü liderliği ise sıradan olarak tanımlamıştır. Downton'un bu tanımlaması Burns'ün 1978' de yaptığı seminerlerde dikkat çekmiştir. Burns 1978 'de “sıradan” ve “olağanüstü” liderliği dönüşümcü ve sürdürümcü liderlikle eşleştirmiştir. İki liderlik davranışının birbirinin zıttı olduğunu savunan ya da iki liderlik davranışını iki faktörlü kuram olarak ele alan görüşler vardır. Sürdürümcü liderlik geleneklere ve geçmişe daha bağlı iken dönüşümcü liderlik geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönüktür. Burns, Roosevelt ve Kennedy dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin birbirinin karşıtı olduğunu ortaya koymuş, Bass (1999) ise her liderin dönüşümcü ve sürdürümcü faktörler sergilediğini, ancak her liderde bu davranışlardan birinin daha ağır bastığını ifade etmiştir. Bass'a göre çalışanlarını daha çok tatmin eden ve daha etkili olan liderler ağırlıklı olarak dönüşümcü liderlik davranışı sergileyip, sürdürümcü liderlik davranışını daha az göstermektedir.

Burns yöneticinin ya sürdürümcü ya da dönüşümcü olduğunu , Bass ise ikisinin de gerektiğinde kullanılabilecek ayrı boyutlar olduğunu, bütün liderlerin performans için karşılıklı değişimin farklı çeşitlerini kullandığını ve dönüşümcü liderin karşılıklı değişimin ilerisine gittiğini ve sürdürümcü liderliğin etkisini artırdığını ileri sürmüştür. Ayrıca dönüşümcü liderliğin astların ihtiyaç ve isteklerini artırmaya çalıştığını belirtmiştir.

Waldman (1990) 'ın görüşleri de Bass'ı destekler niteliktedir. Dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen liderin, çalışanları hedefler konusunda motive ettiğini, süreçte yer alarak çalışanların performansını yükseltmesini sağladığını ve sürdürümcü yönetimi güçlendirdiğini ifade etmiştir. Dönüşümcü lider davranışının astların temel beklentilerinden ileri performans göstermesinin, güçlendirme hipotezi olarak isimlendirildiğini söylemiştir. Sürdürümcü lider, örgütsel kültürlerini var olan kurallar, prosedür ve normlarla oluşturlar. bu davranışı benimseyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirme ve daha fazla çabalamaları için para ve statü verme şeklinde kullanır. Dönüşümcü lider ise çalışanlarına bir görevin olduğunu ilham ettirme, vizyona yöneltme ve yönlendirmeye çabalar. Ingram (1997) ve Leithwood 1(999) ise yöneticilerin sürdürümcü liderlerin dönüşümcü özellikler taşıdıklarını belirterek, bu iki liderlik boyutunun daha az ve daha çok etkililik bakımından birbirinin zıttı olduğunu ve birbirinden bağımsız olduğunu vurgulamıştır. Brestrick (1999)' e göre sürdürümcü

liderliğin ana felsefesi; lider ile çalışan arasında karşılıklı bir alış veriş vardır ve bu liderlik davranışında destek verme ihtimali olan çalışanların; liderlerin vaatleri, ödülleri ve pekiştirmeleleriyle motive olmaktadır yada negatif dönüt, disiplinli davranışlar, azarlama gibi yaptırımlarla düzeltilmektedir.

McShane (2005) sürdürümcü lider örgütsel verimi geliştirdiğinden, dönüşümcü lider ise örgütün çalışmalarının daha iyi olması için yön verdiğinden, örgütlerde sürdürümcü liderliğin ve dönüşümcü liderliğin birlikte kullanılması gerektirdiğini belirtmiştir. Lowe ve Galen (1996) sürdürümcü liderin, işleri lidere bağımlılığı sürdüreceği şekilde yapmaları için, görev planını en doğru şekilde açıklar ve rutin işleri başarmayı sağlar. Gelenekseli vurgulayan sürdürümcü liderlik yaklaşımı daha çok klasik yönetim anlayışının özelliklerini göstermektedir. Dönüşümcü lider ise astlarına problem çözmede bağımsızlık vererek, bir sorunu çözmek için plan yapmalarında yeni bir strateji ya da vizyon sağlayabilir. Dönüşümcü liderlik gelişim için güdülenmeyi sağlar ve vizyoner olma, çok yönlü düşünme, gelişme yanlısı olma ve demokratik liderlik davranışı özelliği göstermektedir.

İki liderlik davranışı arasındaki farklılıkların en önemlisi sürdürümcü lider geçmişle bugünü ilişkilendirirken, dönüşümcü lider bugünle geleceği ilişkilendirmeye çalışır. Sürdürümcü lider geçmişteki başarılarıyla avunurken, dönüşümcü lider geçmişten ders alarak, gelecekteki planlarında yaptığı yanlışlara düşmemeye ve gelecekle ilgili kararlar alarak değişimlere hazırlıklı olmaya çabalar. Dönüşümcü lider, çalışanlarının verdiği görevi başarabileceklerine inanır. Dönüşümcü liderlik ile sürdürümcü liderlik arasında örgütün kurallarına ve liderin isteklerine uyma, çalışanların motive edilmesi ve değişim süreci açısından farklılıklar taşır. Sürdürümcü lider başarılı olan astlarını performanslarını artırmak için ödüllendirir. Sürdürümcü liderlikte lider iyi veya en iyiyi hedeflemez, işlerin olağan olması yeterlidir ve yanlışlara, problemlere müdahale edip düzeltmek için çalışanların performansları takip edilir.

Dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stili kendi özellikleri kapsamında bağımsız iki ayrı liderlik stili olarak incelenmelidir, yerine ve şartlara göre birbirini tamamlayıcı özellikler gösterebilir de tamamen birbirine zıt veya birbirini kapsayıcı özellikler göstermezler.

2. 2. 4 Liderlik Davranış Tarzları

Liderlik davranış tarzları, liderin izleyenleriyle ilişkilerinde sergiledikleri tutumla ilgili olarak ifade edilir. Liderlerin davranış biçimlerine bağlı olarak, astların örgütün hedeflerine ulaşılması için çabalamaları ve örgütsel yapıda yer almak istemeleri liderin davranışıyla da ilgilidir. Ayrıca, liderlik davranışları pek çok araştırmacının çalışmalarına konu olmuş ve liderlerin sergilediği davranış tarzları hakkında literatürde birçok sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflamalardan, literatürde en bilinen geleneksel liderlik davranışları Otokratik, demokratik-katılımcı ve serbestiyetçi liderlik davranışlarıdır.

1. Otokratik Liderlik

Otokratik liderlik, geleneksel liderlik davranış tarzlarından biridir. Grup üyelerini yönlendirici bir liderlik tarzı olarak tanımlanır. Bu davranış tarzını uygulayan lider bulunduğu konumdan kaynaklanan otoritesini kullanır. Otoriter lider, amaçları ve strateji hedeflerini en üst düzeye çıkarmak için standartları belirler ve bu liderlik davranışında örgütteki kararlar yalnızca yönetici tarafından alınır.

2. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik stilini uygulayan lider, bir amaca doğru beraber yürüdüğü çalışanları işe katmaktadır. Bilgiyi ve yetkiyi çalışanlarıyla paylaşmaktır. Demokratik liderler çalışanların rızasını alarak, sorumluluğu onlarla birlikte üstlenir ve başarıyı onlarla paylaşır. Demokratik liderle çalışanlar arasında güven ilişkisinin iyi olması gerekmektedir. Liderin astlarına güvenmesi, onları örgütsel amaç, plan ve politikaların belirlenmesi, örgütlenme, iş bölümü ve karar alma süreçlerine katılımında çalışanları cesaretlendirmektedir.

3. Serbestiyetçi Liderlik

Serbestiyetçi liderlik tarzını uygulayan lider astlarının işlerine müdahale etmez. İşten kaçınan liderlik davranışı olarak tanımlanan serbestiyetçi liderlik tarzını benimseyen liderler kararların gecikmeli olduğu ve sorumlulukları üzerinden atan bir davranış sergileme eğilimi gösterirler. Serbestlik tanıyan liderler, çalışanlarının gereksinimlerini karşılamak için çok az çaba gösterirler.

4. Katılımcı Liderlik

Katılımcı liderlik, liderin nispeten astlarıyla paylaştığı bir karar verme yetkisi veya ortak bir karar alma biçimi olarak tanımlanır. Örgütte liderin katılımcı karar verme yetkisini kullanması, çalışanların niteliklerinin, motivasyonlarının, adanmışlıklarının ve memnuniyet düzeylerinin artırılmasını sağlayacaktır (Telli,Ünsar,Oğuzhan, 2012, s.136).

2. 4. İLGİLİ ARASTIRMALAR

2. 4. 1. Duygusal Zeka İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ersöz (2011) "Duygusal Zeka ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama" isimli çalışmada duygusal zeka yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla turizm sektöründe çalışan yöneticilere duygusal zeka yeterliliklerini ve iletişim becerilerini ölçmek için iletişim becerilerinin değerlendirilmesine yönelik "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" duygusal zekanın ölçülmesi için ise "Duygusal Zeka Envanteri" kullanılmıştır.Araştırma sonucunda duygusal zekanın boyutlarını oluşturan kişisel beceriler kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi, genel ruh hali boyutu ve toplam duygusal zeka ile iletişim becerileri arasındaki ilişki ortaya koyulmuş ve duygusal zeka ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin derecesinin çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Duygusal zekanın cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve sonuç anlamlı bulunmamıştır. İletişim becerileri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki ise anlamlı bulunmuş, erkek çalışanların iletişim becerileri puanları, kadın çalışanların iletişim becerileri puanlarından yüksek bulunmuştur. Katılımcıların turizm eğitimi alma değişkeni ile duygusal zeka ve iletişim becerileri arasında bir ilişki bulunamamış ve katılımcıların yaş ile duygusal zeka ve iletişim becerileri arasındaki farklılıkların belirlenmesinde duygusal zekanın yaş ile beraber arttığı sonucuna ulaşılmamıştır. Yine yaş ile iletişim becerileri arasında da bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Duygusal zeka ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde lise, lisans, yüksek lisans veya doktora mezunu olanların önlisans mezunu olan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İletişim becerileri açısından ise, eğitim arttıkça iletişim becerilerinin de arttığı yönündedir. Yine araştırma sonucunda sektörde ve işletmede çalışma süresi arttıkça duygusal zeka yetilerinin daha kötü kullanıldığı görülmektedir.

Akbaş (2006), İstanbul ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmasında 80 ilköğretim okulu öğretmenine “kişisel bilgi formu” ve “duygusal zekâ ölçeği” uygulamıştır. Uygulama sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekaları ile cinsiyetleri, hizmet süreleri, yaşları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu ve empati düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Karakuş (2008) "İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi" isimli araştırmasında ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemiştir. Evrenini, Malatya, Elazığ, Diyarbakır ve Batman illerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin oluşturduğu, örnekleme ise çalışma evreninden oransız küme örnekleme yöntemiyle yansız olarak seçilen çalışmada 86 okul müdürü, 129 müdür yardımcısı ve 821 öğretmen üzerinde uygulama yapılmıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu, duygusal adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki, okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanan öz-değerlendirmeye dayalı anketlerle belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerinin, onların örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık düzeylerini güçlü ve anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir. Duygusal zeka ile duygusal adanmışlık arasındaki ilişkide, iş doyumunu kısmi ara etkileyicidir ve hem iş doyumunu hem duygusal adanmışlık, duygusal zeka ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide kısmi ara etkileyicidirler. Okul müdürlerinin duygusal zeka yeterlikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, duygusal adanmışlık ve iş doyumunu düzeylerini anlamlı şekilde etkileyememektedir. Buna karşın, öğretmenlerin en fazla etkileşimde buldukları yöneticiler olan müdür yardımcılarının duygusal zeka yeterliklerinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık düzeylerini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin, hem müdür yardımcılarının duygusal zekaları ile öğretmenlerin duygusal adanmışlıkları arasındaki ilişkide, hem de müdür yardımcılarının duygusal zekaları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide kısmi ara etkileyici olduğu belirlenmiştir.

Yan (2008) tarafından yapılan "Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zekanın Yöneticiler üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma" isimli çalışmada geçmişten günümüze uzanan duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zekanın yönetim ve yöneticiler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada 80 yöneticiye duygusal zeka yeteneklerini ölçmek için, "Robert Cooper ve Ayman Sawaf" tarafından geliştirilen EQ Haritası'ndan uyarlanan anket uygulanmıştır. Çalışma , duygusal zekanın yöneticiler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve yöneticilerin duygusal zekalarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Savaş (2012) 'nin yaptığı "İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka ve Duygusal Emek Yeterliliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" isimli çalışmada okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı şekilde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Müdürlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin genel iş doyumunu etkilemesinde müdürlerin duygusal emek düzeylerinin aracılık etkisiyle ilgili analizlerin sonuçlarından, müdürlerin duygusal emeğinin kısmi ara etkileyici olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya 50 okul müdürü ve 997 öğretmene katılmıştır.

Buğa (2010) evreni Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarından, örnekleme ise bu okullarda çalışan öğretmenlerden rastgele seçilmiş 310 öğretmenden oluşan "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" çalışmasında duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden "bütünleştirme", "uzlaşma" ve "uyma" puanlarının duygusal zekâsı düşük öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinden uyma stratejisi puanlarında anlamlı fark oluşturduğu, ancak mesleki kıdemlerinin kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinden hiçbirini üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortak etkiler açısından ise duygusal zekâ ile cinsiyetin yalnızca hükmetmeye, duygusal zekâ ile kıdemince yalnızca kaçınma stratejisine anlamlı derecede etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Süküt (2008)' nin yaptığı "İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmada çatışma yaşama durumunda ilköğretim okulu öğretmenleri tarafından kullanılan çatışma yönetim stratejileri belirlenmeye çalışılmış, veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çatışma Yönetimi

Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan hükmetme stratejisinin cinsiyete, bütünleştirme, uyma ve uzlaşma stratejisinin kıdem yılına ve mezun olunan okula, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve uzlaşma stratejilerinin yaşa göre değiştiği sonucu elde edilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri kullanımının; cinsiyete, branşa, kıdeme, yaşa ve eğitim durumuna göre değişirken, kurs alma, kademe, öğretmen sayısı, okullardaki görev ve görev sürelerine göre değişmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Acar (2002), yöneticilerin liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, duygusal zekânın toplam boyutu ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu fakat göreve yönelik liderlik davranışı arasında ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Ergin (2000) tarafından üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine, küme örnekleme yoluyla seçilen 112 kız, 109 erkek olmak üzere 221 öğrencinin örnekleme dahil olduğu bir araştırma yapılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan 221 öğrencinin 131' i sözel, 90' ı ise sayısal bölüm öğrencisidir. Veri toplamak için Kişilik Faktörü Envanteri ve Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği'nin 4 boyutu ve Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden 10 kişilik özelliği arasında %63 oranında bir benzerlik olduğu ve duygusal zeka ile kişilik özelliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre önemli ölçüde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

2.4.2. Duygusal Zeka İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Schutte ve arkadaşları (1998) Salovey ve Mayer' in duygusal zeka modelini temel alarak 62 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ortalama 29 yaşlarında 346 kişinin örnekleme dahil olduğu araştırmada duygusal zekanın öğrencilerin başarısını belirlemede etkili olduğu, kızların duygusal zekasının erkeklerden yüksek olduğu ve duygusal zekanın bilişsel yetenekle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kyung Hee ve Kyoung Hoe (1998) okul öncesi çocukları için 55 madde ve 5 bölümden oluşan bir duygusal zeka ölçeği hazırlamış ve ölçeğin ilk geçerlik-güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Ölçeği anaokuluna giden 3-6 yaşlarındaki 381 çocuğa uygulamışlardır. Uygulama yapılan 301 çocuğun 208'i erkek ve 173 kızdır. İç ve yapı geçerliliği analizleri

sonucu ölçek 50 madde ve 6 bölüm olarak düzenlenmiştir. Bölümler empati,duyguları kullanma,duyguları ayarlama,duyguları ifade etme,çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki, çocuğun arkadaşlarıyla ilişkisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların yaşı ile empati, duyguları kullanma, duyguları ayarlama, duyguları ifade etme, arkadaşlarıyla ilişkisi bölümleri arasında olumlu bir ilişki görülmüştür. Ayrıca çocukların cinsiyeti ile empati, duyguların kullanımı ve arkadaşlarıyla ilişkisi bölümleri arasında da anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmış ve bu bölümlerde kızların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Hye Jung ile Kyoung Hoe (1999) okul öncesi çocuklarda duygusal zeka ile sosyal yetenek arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve 3-6 yaşlarında 503 çocuğa okul öncesi çocuklar için duygusal zeka ölçeği ve sosyal yetenek arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca duygusal zekanın altı alt boyutundan beşinin sosyal yetenek ile anlamlı ilişkisinin olduğu belirlemiştir. (Akt.Ulutaş, 2005).

Twenty Geogeria Devlet Üniversitesi'nde, "Öğrencilerde, duygusal zekanın alt boyutu olan kişiler arası yeterliliklerin değerlendirilmesi" ile alakalı deneysel bir çalışmada, Kişiler Arası Davranış Psikolojisi dersine kayıtlı lisans öğrencilerine, dersin başında ve sonunda "Bar-On Duygusal Zeka ve Kişiler Arası Yeterlilik Anketi (ICQ)" uygulanmıştır. Deney grubu 16 kişiden ile kontrol grubu ise 15 kişiden oluşan çalışmada iki grup arasında karşılaştırmalar yapılmış ve sonuç olarak dersin deney grubunun ön test ve son test ölçümlerinde kişiler arası yeterlilikleri geliştirdiğini fakat duygusal zekanın diğer boyutlarında etkili olmadığını göstermiştir. (Akt. Gürol,2008).

Dawda ile Hart (2000) 243 üniversite öğrencisi üzerinde Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlar ve sonucunda duygusal zeka ölçeğinin duygusal zekayı ölçtüğü sonucuna varılmışlardır. Duygusal zeka ölçeğiyle depresyon, somatik hastalığı belirtileri, kişilik, aleksiya ölçekleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş ayrıca kız ve erkeklerden elde edilen verilerin benzer olduğu görülmüştür.

Kyung Hee ve Kyoung Hoe (1999) 3-6 yaş çocukları için geliştirdikleri duygusal zeka ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek ve duygusal zeka ile mizaç ve bilişsel yetenekler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için bir çalışma yapmışlardır. 973 anaokulu çocuğunu örnekleme alıp geliştirdikleri " Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği"

, "Mizaç Ölçeği" ve "Çok Yönlü Bilişsel Yetenekler Testi" ni uygulamışlardır. Elde edilen verilere bakıldığında duygusal zeka ölçeğinin iç güvenilirliği 75-99 test tekrar test güvenilirliğinin 87-89 olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal zeka ile mizaç özellikleri ve bilişsel yetenekler arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yine Kyoung Hoe ve Hye Jung (1999) çocukların duygusal zekası ile yaşları, cinsiyetleri, anne-babalarının mesleği, sosyo-ekonomik düzeyleri, annelerinin çalışma durumu ve doğum sıraları gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 3-6 yaşlarındaki 503 çocuk alınmıştır. Veri toplama aracı olarak okul öncesi çocuklar için duygusal zeka ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, duygusal zekanın yaş ile arttığı, kızların erkeklerden yüksek puan aldıkları, anne-baba mesleği ve sosyal-ekonomik seviye ile duygusal zeka arasında anlamlı ilişki olmadığı, doğum sırası ve annenin çalışma durumuyla duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Ulutaş, 2005).

Mayer ve arkadaşları (2000) Byron duygusal eğitim atölye çalışmalarının, tecrübesiz öğretmenlerin duygusal zekâ ölçümlerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek ve tecrübesiz öğretmenin sahip olduğu duygusal zekâ bilgisini stajyerlik deneyimlerinde kullanıp kullanmadığını öğrenmek amacıyla MSCEIT (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test)'i kullanarak bir araştırma yapmışlar. Araştırma için 37 toy öğretmenin duygusal zekâ ölçüm sonuçlarını analiz etmişlerdir. Duygusal eğitim atölye çalışmalarının içeriğinde Mayer ile Salovey (1997)'in dört bölümlü duygusal zekâ modelinin incelenmesi ve birkaç saatlik duygusal zekâ ile ilgili konuların okunması vardır. Ayrıca, katılımcılardan akademik dergilere kayıt olmaları ve deneyimlerini küçük ve büyük grup tartışmalarında paylaşmaları istenmiştir. Sonuç olarak duygusal bilgi atölye çalışmasının toy öğretmenlerin duygusal bilgi becerilerini artırmada etkili olduğu, ayrıca bu çalışmanın hem duygusal sezisi (kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma) hem de duygusal kaynaşmayı (duyguları düşünmeyi geliştirmek için kullanma) geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırma Mayer ile Salovey (1997)'in duygusal bilginin öğretilebileceğini vurgulayan duygusal zekânın 'kabiliyetler modeli' ni desteklemekte ve duygusal bilginin öğretmen davranışına bağlı olarak sınıf içinde kendini manipüle etme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Akt. Gürol,2008).

Derksen, Kramer ve Katzko Bar-On'un duygusal zeka ölçeğini genel zihin ölçeğiyle karşılaştırmışlardır. Araştırmada anket uygulanan kişilerden 873' ü hem duygusal zeka ölçeğini hem de genel zihin ölçeğini tamamlamış ve sonuç olarak iki ölçek arasındaki ilişkinin düşük olduğu ve cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (Akt. Ulutaş, 2005).

Abisamra (2000) araştırmasında, Montgomery, Alabama'da değişik okullardan 500 lise son sınıf öğrencisine Bar-On "Emotional Quotient Inventory" uygulayarak, öğrencilerin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, ırk ve yetenekleri, okudukları okulun özel-devlet okulu oluşu değişkenlerine göre incelemiş ve sonuç olarak fark olmayacağına ilişkin hipotezin reddedildiği görülmüştür.

Newsome, Day ve Catano (2000) çalışmalarında, duygusal zekânın başarıda etkili görülmesinin doğruluk derecesini araştırmışlar ve akademik başarı, kişilik, bilişsel yetenek ve duygusal zekânın ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Kanada Üniversitesinden 180 öğrenci oluşturmuştur. Duygusal zekâyı ölçmek için Bar-On EQ-i (1997), kişiliği ölçmek için ise Cattell 16 Kişilik Özelliği Testi (1993) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları duygusal zekânın kişilik testi ve akademik başarı ile ilişkili olduğu göstermiştir.

2.4.3. Liderlik Stilleri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kırhan (2009), "Bir Okul Müdürünün Yönetim ve Liderlik Anlayışının Değerlendirilmesi" adlı çalışmada bir okul müdürünün yönetim tarzına karşı okuldaki öğretmenler hakkındaki görüşleri ve okuldaki öğretmenlerin o okuldaki yönetim hakkındaki düşüncelerini incelemiştir. Araştırma İstanbul ili merkez ilçelerinden bir lise müdürü ve 10 öğretmen ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "görüşme yöntemi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin tamamının bu mesleği isteyerek seçmedikleri, çok iyi tanımadıkları ve verilen eğitimin yetersizliğinden dolayı mesleğe hazır halde başlamadıklarını göstermektedir. Araştırmaya konu olan okul yöneticisi öğretmenlerin "devlet memuru mantığı ile hareket etmemeli, üst düzey performans göstermeli, öğrenci ve okulun beklentilerine cevap vermeli, arkadaşlarına ve öğrencilerine örnek olmalı, başarıyı istemeli, mesleğine değer katmalı, vatana ve öğrenciye hizmet aşkıyla dolu olmalı,

öğrencisine ahlaki davranış kazandırma gayesinde olmalı” şeklinde bir görüşe sahip olduğu, öğretmenlerin ise öğretmene ve okula yararlı bir müdürü ideal müdür olarak tarif ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu araştırmaya konu olan yöneticinin yetkilerini az kullandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler başarılı müdürü “müdür güler yüzlü, iletişime açık, çevresiyle barışık, lider kişilikli, değişimi yakalamış insan ilişkileri düzgün, disiplinli, adil, tarafsız, donanımlı, kontrol eden, sorunları tespit edin, çözüm üreten” olarak tanımlarken araştırmaya konu olan müdürün yönetim anlayışının ise “dürüst, çalışkan, vatanını seven, disiplinli, herkesi dinleyen, araştıran, okulunu seven, başarı için risk alan, eleştiriye açık, adaletli, herkese eşit mesafede duran, gözlem yapabilen, veli ve çevreyle iyi diyalog kuran, mesleği para için değil sevdiği için yapan, öğrenciye örnek olan, eksiklikleri gideren, öğretmenin yanında olan” şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Gedikoğlu ile Keser (2008) ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerini belirlemek için araştırma yapmış ve araştırma için Gaziantep ilindeki bütün ortaöğretim okul müdürleriyle çalışmışlardır. Sonuç olarak okul müdürlerinin yetkilerini kullanarak sorumluluklarını yerine getirebildikleri ve en yüksek ortalama ile bürokratik işleri, en düşük ortalama ile de okul gelişimiyle ilgili işleri yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Akçay (2003) “Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu?” konusunu araştırmış ve araştırmasını ortaöğretim kurumlarında yapmıştır. Sonuç olarak ortaöğretim müdürlerinin, genelde öğretmenler üzerinde etkileme davranışlarını gösterdiklerini, öğretmenleri etkilemek için büyük ölçüde bu davranışlardan faydalandıklarını belirttikleri ancak; öğretmenlerin orta öğretim müdürlerini, etkileme davranışlarını göstermeleri konusunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmış ve okul müdürleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Çetinkaya (2011) "Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında ortaöğretimde görev yapan müdür ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi saptamıştır. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik stillerini belirlemek için “Çok Faktörlü Liderlik Anketi - Değerlendirme Formu (5x Kısa)” , iletişim becerileri düzeylerini belirlemek için ise “Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ortaöğretimde öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim

becerilerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu, okul müdürlerinin kendi görüşlerine göre iletişim becerileri hakkındaki algıları ise üst düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim öğretmen ve müdürlerin görüşlerine göre iletişim becerilerine ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu, ortaöğretimde görevli müdürlerin dönüşümcü liderlik stilleri hakkındaki algılarının öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğu, işlemci liderlikte ise öğretmenlerin algılarının okul müdürlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin dönüşümcü liderliğin geneli ile kuvvetli ilişkili olduğu, öte yandan iletişim becerilerine ilişkin genel düzeyin işlemci liderliğin geneli ile ilişkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik becerileri arttıkça okulda öğretmenle yöneticiler arasında iletişimin arttığı, okul müdürlerinin işlemci liderlik becerileri arttığında ise okul yöneticileriyle öğretmenler arasında iletişimin azaldığı tespit edilmiştir.

Güdücü (2008) çalışmasında “Genel Lise Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Stratejileri” konusunu araştırmış ve genel lise müdürlerinin öğretmenleri güdüleme stratejilerini kullanma düzeyi “çok sık” olarak bulunmakla birlikte genel lise müdürlerinin öğretmenleri güdüleme stratejilerini algılamada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yıldırım (2006) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmasında resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri açısından okullarının sağlığını nasıl buldukları araştırılmıştır. Liderlik tiplerini belirlemek için Bass ve Avolio' nun geliştirdiği Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) ve Hoy, Tarter ve Kottkamp ' ın geliştirdiği Örgütsel Sağlık Ölçeği (OHI) kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde görevli ilköğretim okulu öğretmenleri; örneklemini ise random tekniği ile seçilen Ankara ili merkez ilçelerindeki okullarda görevli öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarının örgüt sağlığının akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik boyutlarıyla pozitif bir ilişkinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Özellikle idealleştirilmiş etki boyutunun dönüşümcü liderliğe ait diğer iki değişkenden daha etkili olduğu görülmüştür.

Şahin (2003) “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasında ki İlişkiler” konusunu araştırmış ve okul müdürlerinin kendilerini yüksek oranda dönüşümcü ve sürdürümcü lider olarak gördüklerini ve öğretmenlerin müdürleri böyle algıladıklarını belirlemiştir. Ayrıca okul müdürlerinin okul kültürünü öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymuştur.

Aslan (2013) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Şırnak ili İdil ilçesindeki 37 ilköğretim okulunda görevli 272 öğretmen katılmıştır. Veri toplamak için, "Çok Faktörlü Liderlik Anketi" ve "Minnesota İş Doyumu Anketi" kullanılmıştır. Sonuç olarak dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili ile içsel doyum arasında düşük, dışsal iş doyum arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, serbestlik tanıyan liderlik stili ile içsel iş doyum arasında düşük ve dışsal iş doyumları arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Yakut (2006) "Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu araştırmasını 38 eğitim yöneticisi ve 342 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiş ve eğitim yöneticilerinin kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışlarını nasıl algıladıkları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılıklar, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını algılamalarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, eğitim yöneticilerinin genel kişilik özellikleri ve eğitim yöneticilerinin kişilik özellikleri ile algılanan liderlik davranışları arasındaki ilişkiler sorgulanmıştır. Sonuç olarak eğitim yöneticilerinin yapıyı kurma davranışlarının, anlayış gösterme davranışlarından daha ön planda olduğu, yapıyı kurma boyutundaki liderlik davranışlarının anlayış gösterme boyutuna göre daha tutarlı olduğu, yöneticilerin kendilerini öğretmenlere göre daha iş odaklı ve daha fazla insana yönelik gördükleri, müdürlerin kendilerini müdür yardımcılara göre daha iş odaklı gördükleri, müdür ve müdür yardımcılarının insana yönelik davranışlarına ilişkin algılarında ise bir farklılık söz konusu olmadığı, özel ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerini kamu okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha

iş e odaklı ve insana yönelik algıladıkları, sınıf ve branş öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında fark bulunmadığı, öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, görev süresi, medeni durum gibi demografik özelliklere bağlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Askeri liderlik, kişisel uyum, şefkat ve gösteriş özelliklerinin eğitim yöneticilerinin baskın kişilik özellikleri arasında olduğu, yakınlık, bağımsızlık, değişiklik ve oto kontrol özelliklerinin ise eğitim yöneticilerinde diğer özelliklere oranla geri planda olan özellikler arasında olduğu, başarıma, başatlık, sebat, gösteriş, ideal benlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özelliklere sahip yöneticilerin daha görev odaklı oldukları, yakınlık ve ilgi görme özelliklerinin yöneticileri görev odaklı olmaktan uzaklaştırdığı, başarıma, sebat, düzen, duyguları anlama, gösteriş, ideal benlik ve kadınsı özelliklere sahip yöneticilerin daha insana yönelik oldukları, başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, gösteriş, ideal benlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özelliklerin eğitim yöneticilerinin ayırt edici özellikleri olduğu, yakınlık ve ilgi görme özelliklerinin ise yöneticilerin liderlik davranışlarını zayıflattığı tespit edilmiştir.

2.4.4. Liderlik Stilleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Trasher (1980), örgüt sağlığı ile yönetim stresi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yöneticilerin stresten yakındıkları zamanlarda, problem çözmede, kaynakların kullanılmasında, amaçlara odaklanmada, iletişim ve uyumda etkililiklerinin azaldığını tespit etmiştir (Çakır, 2002,s.28'den aktaran Yıldırım, 2006).

Stone, ilköğretim ve ortaöğretim okulu müdürlerinin yenilikçi ve sürdürümcü liderlik davranışlarını incelemiş dönüştürücü ve sürdürümcü liderlik davranışları ile örgütsel çıktılar, etkililik ve iş doyumunu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma için 482 öğretmen ve 27 okul müdürünün davranışları incelenmiş ve okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarından en çok işbirliğini bireyselleştirme ve entelektüel uyarım davranışı ile koşula bağlı ödüllendirme ve olağanüstü yönetimde etkili olma davranışlarını gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak yenilikçi Liderlik ile örgütsel etkililik, iş doyumunu ve öğretmen morali arasındaki ilişkiler araştırılmıştır (Başaran,2006'dan aktaran Aslan, 2013,s.63).

Jaacks (1999) "Okul Müdürlerinin Yönetim Stilllerinin, Öğretmen İş Doyumu ve Öğretmen Bilişsel Stilleri Arasındaki ilişkisi" isimli çalışmasını Nevada Eyaletindeki 119 anaokulu ve ilköğretim okulu öğretmenleri ve 29 okul müdürüyle yapmıştır. Çalışmada bütün alt doyum faktörlerinde öğretmenlerin doyum hissettikleri fakat en çok denetim faktöründe müdürleriyle ilişkileri olduğu ve bu alanda doyum sağladıkları tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin bazılarının müdürlerinin kendilerinin iyi bir öğretmen olduğunu düşündüklerini, bazılarının ise müdürleri tarafından asla iyi ders verdiklerinin farkında olunmadığını hissettikleri ortaya çıkmıştır. (Turanlı, 2007' den aktaran Aslan,2013,s.62-63).

Andrews ve Soder (1987), çalışmalarında öğretimsel liderlik davranışlarının özellikle düşük düzeyde başarılı olan öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma için Seattle ve Washington'daki 67 ilkokul ve 290 ortaokulda görevli öğretmenlere anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Müdürler ve öğretmenler arasında ortaya çıkan 80 farklı etkileşim, kaynak sağlayan kişi olarak müdür, öğretimsel kaynak olarak müdür, iletişimi sağlayan kişi olarak müdür ve görülebilir kişi olarak müdür olmak üzere dört başlık altında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyebilen müdürlere sahip okullardaki öğrencilerin okuma ve matematik başarılarının , öğretimsel liderlik davranışlarını yeteri kadar sergileyemeyen müdürlere sahip okullardaki öğrencilerin başarılarına oranla daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Akt. Sağlam,2003).

Stevens (1996)' ın, araştırmasında ilkokullardaki öğretmen, müdür ve merkez örgütü denetçileri, araştırma kapsamına alınmış, Kuzeybatı Pennsylvania' da yedi okulu örneklem olarak seçilmiş ve 154 denek araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada yukarıdaki üç grubun algıları karşılaştırılmış, veri toplama aracı olarak ise Hallinge'in geliştirdiği anketten yararlanılmıştır. Sonuç olarak üç grubun, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının, .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (Şişman,2002,s.135-136'dan aktaran Sağlam,2003,s.25).

Faulkenberry 1996' da öğretmenlerin, öğretim ile ilgili etkinliklerde ne tür öğretim liderliği davranışlarını önemsediklerini belirlemeye çalışmış; arkasından da etkili okul araştırmalarının sonuçları ve öğretmenlerin algıları karşılaştırılmıştır. Güney Carolina bölgesindeki okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokullarda gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 175 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada Likert tipi ölçekte yer alan

maddelerin karşısında beşli seçenek kullanılmış ve söz konusu davranışlar, öğretmenlerin %70'i tarafından önemli veya çok önemli bulunmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin önemli gördükleri başlıca öğretim liderliği davranışlarının, yöneticinin kaynak sağlayıcı olma, görünürlük, iletişim, öğretim desteği verme alanlarıyla ilgili olduğu görülmüştür. (Şişman,2002,s.136' dan aktaran Sağlam,2003,s.26).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemlerine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Öktem (2005), tarama modelini geçmişte veya içinde bulunulan zamanda var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı hedefleyen araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Araştırmanın değişkenleri duygusal zeka ve liderlik stilleridir. Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka ölçeği toplam puanları ile okul müdürlerinin liderlik stilleri ölçeği puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca duygusal zeka yaş,cinsiyet,medeni durum,öğrenim durumu,mesleki kıdem,bulunulan okuldaki görev süresi, görev yapılan alan ve mezun olunan okula göre de incelenmiştir.

3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın evrenini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Pendik İlçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler; örneklemini ise rastgele seçilmiş 16 ilkokulda görev yapan 708 öğretmen oluşturmaktadır. Verilen 400 anketin 255' i geri dönmüştür. Örneklem büyüklüğü için denek sayısının değişken (madde) sayısına oranının 10/1 olması gerekmekte ve yine denek sayısının, madde sayısının en az 5 katı olması gerekmektedir. Ayrıca denek sayısının ölçekteki madde sayının en az 5 katı olması gerektiğinden yola çıkarak ölçme araçlarını ve veri sayısını incelediğimizde "Duygusal Zeka" ölçme aracının madde sayısının 41, "Liderlik Stilleri" ölçme aracının madde sayısının 32, çalışmadaki veri sayısının ise (geri dönen anketler) 255 olduğunu görüyoruz. Dağıtılan ve geri dönen anketlere ilişkin veriler tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2. Dağıtılan ve Geri Dönen Anketlere İlişkin Veriler

Anketlere ilişkin Bilgiler	N
Örneklemdaki Öğretmen Sayısı	708
Anket Verilen Öğretmen	400
Geri Dönen Anket	255
Geçerli Anket	255
Anketin Geri Dönüş Yüzdesi	63,75
Geçerli Anket Yüzdesi	63,75

3. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE YÖNTEMLERİ

Araştırmada veri toplama aracı olarak; katılımcıların, bazı kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", duygusal zeka puanlarını belirlemek amacıyla Arkun Tarar ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanan "Duygusal Zeka Ölçeği (DZÖ)" ve liderlik stillerini belirleme amacıyla Semiha Şahin tarafından hazırlanan "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler örnekleme oluşturan okullardaki öğretmenlere dağıtılmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Duygusal zeka ölçeğinin genel güvenilirliği $\alpha=0,892$ ve Liderlik Stilleri ölçeğinin genel güvenilirliği $\alpha=0,945$ olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Ölçeklerin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları da Tablo 2 ve Tablo 3’de görüldüğü bulunmuştur.

Tablo 3. Duygusal Zeka Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach’s Alpha
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	0,889
Duyguların Değerlendirilmesi	0,834
Duyguların Kullanımı	0,855

Tablo 4. Liderlik Stilleri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach’s Alpha
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	0,870
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	0,874
Gelişme	0,959
Güdülenme	0,939

Cronbach’s Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Schutte Duygusal Zeka Ölçeği: Araştırmada kullanılan likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından geliştirilmiş daha sonra Austin, Saklofese, Huang ve McKenny tarafından yeniden düzenlenmiş, Tatar, Tok, Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 41 maddeden oluşan ölçek 16 yaş üzerinde tüm genç ve yetişkinlere uygulanabilir. Ölçek sonuçları $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır. Duygusal zeka ölçeği Ek-4 'te verilmiştir.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcılardan öncelikle; yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, görev yapılan alan ve mezun

olunan okul ve cinsiyeti belirtecekleri kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. "Kişisel Bilgi Formu" Ek 1'de sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği: Semiha Şahin tarafından okul müdürlerinin liderlik stillerini ölçmeye yönelik geliştirilmiş liderlik stilleri ölçeğidir. Ölçek 32 maddeden oluşmaktadır. Sürdürümcü ve dönüşümcü olmak üzere iki alt boyutu vardır. Sürdürümcü liderlik ise 1. "Beklentilere göre yönetim (aktif)" ve "Beklentilere göre yönetim (pasif)" olmak üzere iki alt boyutu içeren 8 sorudan oluşmaktadır. Dönüşümcü liderlik ise "Gelişme" ve "Güdülenme" olmak üzere iki alt boyutu içeren 24 sorudan oluşmaktadır. Kişilerden ölçek için verilen önermeler ile ilgili görüşlerini (1) her zaman, (2) çoğu zaman, (3) arasıra, (4) çok seyrek, (5) hiçbir zaman seçeneklerinden en uygununu işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ölçeği Ek-5' te verilmiştir.

3. 4. VERİLERİN TOPLANMASI

Hazırlanan anket formları, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde onaylandıktan sonra 2013–2014 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Pendik İlçe sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan 13.05.2014 tarih ve 1902757 sayılı yazısı ile "Araştırma Uygulama İzni" alınmıştır. Daha araştırmacı tarafından sonra 2014 yılı Eylül ayında örnekleme alınan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere dağıtılmış ve toplanmıştır. Öğretmenlere dağıtılan anketlerden araştırma kapsamına alınabilecek nitelikte 255 tane anket toplanmıştır. Bu sayı sağlıklı yorum yapabilmek için yeterli görülmektedir.

3. 5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116);

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4. 1. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Tablo 5. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	187	73,3
	Erkek	68	26,7
	Toplam	255	100,0
Yaş	30 Ve Daha Az	71	27,8
	31-40	125	49,0
	41-50	39	15,3
	51 Ve üstü	20	7,8
	Toplam	255	100,0
Medeni Durumu	Evli	208	81,6
	Bekar	47	18,4
	Toplam	255	100,0
Öğrenim Durumu	Önlisans	15	5,9
	Lisans	225	88,2
	Yüksek Lisans	15	5,9
	Toplam	255	100,0
Mezun Olduğu Okul	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	8,6
	Eğitim Fakültesi	211	82,7
	Diğer	22	8,6
	Toplam	255	100,0
Mesleki Kıdemi	5 Yıl Ve Daha Az	39	15,3
	6-10 Yıl	75	29,4
	11-15 Yıl	69	27,1
	16-20 Yıl	40	15,7
	21 Yıl Ve üzeri	32	12,5
	Toplam	255	100,0
Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi	1-3 Yıl	145	56,9
	4-6 Yıl	43	16,9
	7-9 Yıl	34	13,3
	10 Yıl Ve üzeri	33	12,9
	Toplam	255	100,0
Görev Yapmakta Olduğu Alan	Sınıf Öğretmeni	226	88,6
	Branş Öğretmeni	29	11,4
	Toplam	255	100,0
Kb8b	Sözel	35	31,5
	Sayısal	15	13,5
	Özel Yetenek	2	1,8
	Diğer	59	53,2
	Toplam	111	100,0

İlkokul öğretmenleri cinsiyet değişkenine göre 187'si (%73,3) kadın, 68'i (%26,7) erkek olarak dağılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri yaş değişkenine göre 71'i (%27,8) 30 ve daha az, 125'i (%49,0) 31-40, 39'u (%15,3) 41-50, 20'si (%7,8) 51 ve üstü olarak dağılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri medeni durumu değişkenine göre 208'i (%81,6) evli, 47'si (%18,4) bekar olarak dağılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri öğrenim durumu değişkenine göre 15'i (%5,9) önlisans, 225'i (%88,2) lisans, 15'i (%5,9) yüksek lisans olarak dağılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri mezun olduğu okul değişkenine göre 22'si (%8,6) öğretmen okulları/2-3 yıllık eğitim enstitüsü, 211'i (%82,7) eğitim fakültesi, 22'si (%8,6) diğer olarak dağılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri mesleki kıdemi değişkenine göre 39'u (%15,3) 5 yıl ve daha az, 75'i (%29,4) 6-10 yıl, 69'u (%27,1) 11-15 yıl, 40'ı (%15,7) 16-20 yıl, 32'si (%12,5) 21 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre 145'i (%56,9) 1-3 yıl, 43'ü (%16,9) 4-6 yıl, 34'ü (%13,3) 7-9 yıl, 33'ü (%12,9) 10 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri görev yapmakta olduğu alan değişkenine göre 226'sı (%88,6) sınıf öğretmeni, 29'u (%11,4) branş öğretmeni olarak dağılmaktadır.

İlkokul öğretmenleri kb8b değişkenine göre 35'i (%31,5) sözel, 15'i (%13,5) sayısal, 2'si (%1,8) özel yetenek, 59'u (%53,2) diğer olarak dağılmaktadır.

4. 2. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Ortalamaları

Tablo 6. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	255	3,953	0,545	1,710	5,000
Duyguların Değerlendirilmesi	255	3,773	0,638	1,770	5,000
Duyguların Kullanımı	255	3,391	0,592	2,000	5,000
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	255	3,800	0,453	1,980	4,950

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,953 \pm 0,545$); “duyguların değerlendirilmesi” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,773 \pm 0,638$); “duyguların kullanımı” düzeyi ortalamasının orta ($3,391 \pm 0,592$); “genel duygusal zeka düzeyi” ortalamasının yüksek ($3,800 \pm 0,453$) düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	255	3,049	0,665	1,250	5,000
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	255	2,695	0,717	1,000	5,000
Sürdürümcü Liderlik	255	2,872	0,547	1,380	5,000
Gelişme	255	3,419	0,901	1,000	5,000
Güdülenme	255	3,562	0,887	1,000	5,000
Dönüşümcü Liderlik	255	3,478	0,884	1,000	5,000

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladığı liderlik stilleri düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “beklentilere göre yönetim (aktif)” düzeyi ortalamasının orta ($3,049 \pm 0,665$); “beklentilere göre yönetim (pasif)” düzeyi ortalamasının orta ($2,695 \pm 0,717$); “sürdürümcü liderlik” düzeyi ortalamasının orta ($2,872 \pm 0,547$); “gelişme” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,419 \pm 0,901$); “güdülenme” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,562 \pm 0,887$); “dönüşümcü liderlik” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,478 \pm 0,884$) düzeyde olduğu görülmektedir.

4. 3. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile müdürlerden algılanan liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Okul Müdürlerinden Algıladıkları Liderlik Stilleri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	Sürdürücü Liderlik	Gelişme	Güdülenme	Dönüşümcü Liderlik
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	r	-0,063	-0,086	-0,095	0,062	0,071	0,066
	p	0,313	0,171	0,131	0,328	0,256	0,291
Duyguların Değerlendirilmesi	r	-0,060	-0,073	-0,084	0,081	0,092	0,087
	p	0,340	0,248	0,181	0,198	0,142	0,168
Duyguların Kullanımı	r	-0,055	0,136*	0,056	-0,013	-0,009	-0,011
	p	0,386	0,030	0,372	0,837	0,890	0,857
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	r	-0,078	-0,055	-0,083	0,071	0,083	0,077
	p	0,214	0,382	0,184	0,258	0,186	0,220

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile sürdürücü liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile gelişme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile güdülenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile dönüşümcü liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların değerlendirilmesi ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların değerlendirilmesi ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların değerlendirilmesi ile sürdürümcü liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların değerlendirilmesi ile gelişme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların değerlendirilmesi ile güdülenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların değerlendirilmesi ile dönüşümcü liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların kullanımı ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların kullanımı ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.136$; $p=0,030<0.05$). Buna göre duyguların kullanımı arttıkça beklentilere göre yönetim (pasif) artmaktadır.

Duyguların kullanımı ile sürdürümcü liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların kullanımı ile gelişme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların kullanımı ile güdülenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Duyguların kullanımı ile dönüşümcü liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel duygusal zeka düzeyi ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel duygusal zeka düzeyi ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel duygusal zeka düzeyi ile sürdürümcü liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel duygusal zeka düzeyi ile gelişme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel duygusal zeka düzeyi ile güdülenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel duygusal zeka düzeyi ile dönüşümcü liderlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

4.7. Regresyon Analizleri

4.7.1. Duygusal Zeka Düzeylerinin Sürdürümcü Liderlik Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin müdürlerden algılanan sürdürümcü liderlik düzeyi üzerine etkisi var mıdır?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Duygusal Zeka Düzeylerinin Beklentilere Göre Yönetim (Aktif) Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	Sabit	3,521	9,515	0,000	0,556	0,644	-
	İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	-	-	0,536			
	Duyguların Değerlendirilmesi	0,055	0,619	0,733			
	Duyguların Kullanımı	-	-	0,538			

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,556; p=0,644>0,050).

Tablo 10. Duygusal Zeka Düzeylerinin Beklentilere Göre Yönetim (Pasif) Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	Sabit	2,711	6,894	0,000	3,094	0,028	0,024
	İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	- 0,085	- 0,908	0,365			
	Duyguların Değerlendirilmesi	- 0,102	- 1,232	0,219			
	Duyguların Kullanımı	0,209	2,655	0,008			

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=3,094; p=0,028<0.05). Beklentilere göre yönetim (pasif) düzeyinin belirleyicisi olarak iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,024). İlkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi düzeyi beklentilere göre yönetim (pasif) düzeyini etkilememektedir (p=0.365>0.05). İlkokul öğretmenlerinin duyguların değerlendirilmesi düzeyi beklentilere göre yönetim (pasif) düzeyini etkilememektedir (p=0.219>0.05). İlkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı düzeyi beklentilere göre yönetim (pasif) düzeyini arttırmaktadır (β =0,209).

Tablo 11. Duygusal Zeka Düzeylerinin Sürdürümcü Liderlik Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Sürdürümcü Liderlik	Sabit	3,116	10,293	0,000	1,526	0,208	0,006
	İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	- 0,070	-0,968	0,334			
	Duyguların Değerlendirilmesi	- 0,065	-1,009	0,314			
	Duyguların Kullanımı	0,082	1,347	0,179			

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile sürdürümcü liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,526; p=0,208>0,050).

4.7.2. Duygusal Zeka Düzeylerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin müdürlerden algılanan dönüşümcü liderlik düzeyi üzerine etkisi var mıdır?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. Duygusal Zeka Düzeylerinin Gelişme Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Gelişme	Sabit	3,024	6,034	0,000	0,727	0,537	-
	İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	0,046	0,386	0,700			
	Duyguların Değerlendirilmesi	0,111	1,050	0,295			
	Duyguların Kullanımı	-	-	0,542			
		0,061	0,611				

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile gelişme arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,727; p=0,537>0,050).

Tablo 13. Duygusal Zeka Düzeylerinin Güdülenme Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Güdülenme	Sabit	3,088	6,267	0,000	0,909	0,437	-
	İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	0,055	0,464	0,643			
	Duyguların Değerlendirilmesi	0,121	1,160	0,247			
	Duyguların Kullanımı	-	-	0,552			
		0,059	0,595				

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile güdülenme arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,909; p=0,437>0,050).

Tablo 14. Duygusal Zeka Düzeylerinin Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Dönüşümcü Liderlik	Sabit	3,051	6,210	0,000	0,820	0,484	- 0,002
	İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	0,050	0,424	0,672			
	Duyguların Değerlendirilmesi	0,115	1,109	0,268			
	Duyguların Kullanımı	- 0,060	- 0,612	0,541			

İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,820; p=0,484>0,050).

4. 8. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir? " araştırma sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	Kadın	187	4,013	0,515	2,945	0,004
	Erkek	68	3,789	0,593		
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	187	3,833	0,596	2,539	0,012
	Erkek	68	3,606	0,721		
Duyguların Kullanımı	Kadın	187	3,458	0,587	3,052	0,003
	Erkek	68	3,206	0,569		
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	Kadın	187	3,861	0,423	3,665	0,000
	Erkek	68	3,631	0,493		

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=2.945; p=0.004<0,05). Bayan ilkököl öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanları (x=4,013), erkek ilkököl öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanlarından (x=3,789) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin duyguların değerlendirilmesi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.539$; $p=0.012<0,05$). Bayan ilkokul öğretmenlerinin duyguların değerlendirilmesi puanları ($x=3,833$), erkek ilkokul öğretmenlerinin duyguların değerlendirilmesi puanlarından ($x=3,606$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3.052$; $p=0.003<0,05$). Bayan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ($x=3,458$), erkek ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanlarından ($x=3,206$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyi ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3.665$; $p=0.000<0,05$). Bayan ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyi ($x=3,861$), erkek ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyinden ($x=3,631$) yüksek bulunmuştur.

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir? " araştırma sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	30 Ve Daha Az	71	4,042	0,366	1,776	0,152	
	31-40	125	3,910	0,635			
	41-50	39	4,017	0,465			
	51 Ve üstü	20	3,779	0,573			
Duyguların Değerlendirilmesi	30 Ve Daha Az	71	3,865	0,535	1,871	0,135	
	31-40	125	3,734	0,660			
	41-50	39	3,856	0,650			
	51 Ve üstü	20	3,527	0,764			
Duyguların Kullanımı	30 Ve Daha Az	71	3,557	0,574	5,068	0,002	1 > 3 1 > 4
	31-40	125	3,400	0,581			
	41-50	39	3,213	0,584			
	51 Ve üstü	20	3,086	0,559			
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	30 Ve Daha Az	71	3,903	0,325	3,139	0,026	1 > 4
	31-40	125	3,767	0,505			
	41-50	39	3,829	0,394			
	51 Ve üstü	20	3,581	0,530			

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,068$; $p=0,002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 30 ve daha küçük yaşta ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ($3,557 \pm 0,574$), 41-50 yaş aralığındaki ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanlarından ($3,213 \pm 0,584$) yüksek bulunmuştur. 30 ve daha küçük yaşta ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ($3,557 \pm 0,574$), 51 ve üstü yaşta olan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanlarından ($3,086 \pm 0,559$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyi ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,139$; $p=0,026<0.05$). Farklılıkların

kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 30 ve daha küçük yaşta olan ilkökul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyi ($3,903 \pm 0,325$), 51 ve üstü yaşta olan ilkökul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyinden ($3,581 \pm 0,530$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Araştırma problemi "İlkökul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir? " araştırma sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan İlkökul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	Evli	208	3,938	0,574	-0,897	0,370
	Bekar	47	4,017	0,391		
Duyguların Değerlendirilmesi	Evli	208	3,780	0,634	0,393	0,695
	Bekar	47	3,740	0,664		
Duyguların Kullanımı	Evli	208	3,390	0,589	-0,021	0,983
	Bekar	47	3,392	0,609		
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	Evli	208	3,795	0,468	-0,381	0,703
	Bekar	47	3,823	0,384		

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir? " araştırma sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	Önlisans	15	3,752	0,493	1,325	0,268
	Lisans	225	3,972	0,553		
	Yüksek Lisans	15	3,870	0,444		
Duyguların Değerlendirilmesi	Önlisans	15	3,462	0,584	1,947	0,145
	Lisans	225	3,789	0,647		
	Yüksek Lisans	15	3,836	0,480		
Duyguların Kullanımı	Önlisans	15	3,219	0,523	1,887	0,154
	Lisans	225	3,417	0,600		
	Yüksek Lisans	15	3,171	0,471		
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	Önlisans	15	3,569	0,421	2,302	0,102
	Lisans	225	3,819	0,458		
	Yüksek Lisans	15	3,740	0,357		

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mezun olduğu okula göre anlamlı farklılık göstermekte midir? " araştırma sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mezun Olduğu Okula Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,760	0,565	1,562	0,212
	Eğitim Fakültesi	211	3,968	0,556		
	Diğer	22	4,004	0,368		
Duyguların Değerlendirilmesi	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,619	0,659	2,835	0,061
	Eğitim Fakültesi	211	3,760	0,639		
	Diğer	22	4,052	0,548		
Duyguların Kullanımı	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,214	0,658	1,766	0,173
	Eğitim Fakültesi	211	3,422	0,588		
	Diğer	22	3,266	0,539		
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,622	0,480	2,225	0,110
	Eğitim Fakültesi	211	3,809	0,455		
	Diğer	22	3,894	0,370		

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir? " araştırma sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 20. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	5 Yıl Ve Daha Az	39	3,918	0,484	0,272	0,896	
	6-10 Yıl	75	3,983	0,530			
	11-15 Yıl	69	3,977	0,586			
	16-20 Yıl	40	3,887	0,609			
	21 Yıl Ve üzeri	32	3,955	0,496			
Duyguların Değerlendirilmesi	5 Yıl Ve Daha Az	39	3,722	0,597	0,212	0,932	
	6-10 Yıl	75	3,822	0,645			
	11-15 Yıl	69	3,767	0,639			
	16-20 Yıl	40	3,733	0,680			
	21 Yıl Ve üzeri	32	3,784	0,648			
Duyguların Kullanımı	5 Yıl Ve Daha Az	39	3,491	0,646	2,695	0,032	2 > 5
	6-10 Yıl	75	3,522	0,542			
	11-15 Yıl	69	3,350	0,536			
	16-20 Yıl	40	3,286	0,721			
	21 Yıl Ve üzeri	32	3,179	0,503			
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	5 Yıl Ve Daha Az	39	3,783	0,390	0,510	0,729	
	6-10 Yıl	75	3,853	0,466			
	11-15 Yıl	69	3,803	0,478			
	16-20 Yıl	40	3,735	0,469			
	21 Yıl Ve üzeri	32	3,768	0,434			

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ortalamalarının mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,695$; $p=0,032 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilkököl öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ($3,522 \pm 0,542$), mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan ilkököl öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanlarından ($3,179 \pm 0,503$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, genel duygusal zeka düzeyi ortalamalarının mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? " araştırma sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 21. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	1-3 Yıl	145	3,941	0,522	0,444	0,722
	4-6 Yıl	43	3,988	0,484		
	7-9 Yıl	34	3,887	0,702		
	10 Yıl Ve üzeri	33	4,026	0,550		
Duyguların Değerlendirilmesi	1-3 Yıl	145	3,747	0,637	0,441	0,724
	4-6 Yıl	43	3,821	0,508		
	7-9 Yıl	34	3,864	0,755		
	10 Yıl Ve üzeri	33	3,730	0,681		
Duyguların Kullanımı	1-3 Yıl	145	3,427	0,606	0,695	0,556
	4-6 Yıl	43	3,372	0,533		
	7-9 Yıl	34	3,382	0,610		
	10 Yıl Ve üzeri	33	3,264	0,591		
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	1-3 Yıl	145	3,792	0,430	0,080	0,971
	4-6 Yıl	43	3,830	0,377		
	7-9 Yıl	34	3,793	0,614		
	10 Yıl Ve üzeri	33	3,802	0,472		

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamalarının çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Araştırma problemi "İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri görev yapmakta olduğu alana göre anlamlı farklılık göstermekte midir? " araştırma sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 22. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Görev Yapmakta Olduğu Alana Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
İyimserlik/ruh Halinin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	226	3,956	0,557	0,262	0,794
	Branş Öğretmeni	29	3,928	0,448		
Duyguların Değerlendirilmesi	Sınıf Öğretmeni	226	3,775	0,635	0,175	0,861
	Branş Öğretmeni	29	3,753	0,678		
Duyguların Kullanımı	Sınıf Öğretmeni	226	3,375	0,585	-1,178	0,240
	Branş Öğretmeni	29	3,512	0,639		
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	Sınıf Öğretmeni	226	3,800	0,462	-0,023	0,982
	Branş Öğretmeni	29	3,802	0,388		

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamalarının görev yapmakta olduğu alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.9. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Araştırma problemi "Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 23. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	Kadın	187	3,025	0,664	-	0,348
	Erkek	68	3,114	0,668	0,941	
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	Kadın	187	2,685	0,730	-	0,696
	Erkek	68	2,724	0,686	0,391	
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	187	2,855	0,541	-	0,408
	Erkek	68	2,919	0,564	0,828	
Gelişme	Kadın	187	3,421	0,892	0,063	0,949
	Erkek	68	3,413	0,934		
Güdülenme	Kadın	187	3,566	0,891	0,125	0,900
	Erkek	68	3,550	0,882		
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	187	3,481	0,879	0,090	0,928
	Erkek	68	3,470	0,904		

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırma problemi "Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 24. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	30 Ve Daha Az	71	3,074	0,644	2,935	0,034	4 > 2
	31-40	125	2,972	0,621			
	41-50	39	3,051	0,588			
	51 Ve üstü	20	3,438	0,986			
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	30 Ve Daha Az	71	2,813	0,746	1,975	0,118	
	31-40	125	2,696	0,695			
	41-50	39	2,468	0,717			
	51 Ve üstü	20	2,713	0,699			
Sürdürümcü Liderlik	30 Ve Daha Az	71	2,944	0,502	2,101	0,101	
	31-40	125	2,834	0,545			
	41-50	39	2,760	0,521			
	51 Ve üstü	20	3,075	0,701			
Gelişme	30 Ve Daha Az	71	3,212	0,941	2,128	0,097	
	31-40	125	3,470	0,830			
	41-50	39	3,487	0,946			
	51 Ve üstü	20	3,700	1,016			
Güdülenme	30 Ve Daha Az	71	3,365	0,953	1,750	0,157	
	31-40	125	3,624	0,812			
	41-50	39	3,623	0,906			
	51 Ve üstü	20	3,750	1,006			
Dönüşümcü Liderlik	30 Ve Daha Az	71	3,276	0,934	2,004	0,114	
	31-40	125	3,534	0,810			
	41-50	39	3,544	0,921			
	51 Ve üstü	20	3,721	1,005			

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif) puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=2,935; p=0,034<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc

analizi yapılmıştır. 51 ve üstü yaşta olan ilkökul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif) puanları ($3,438 \pm 0,986$), 31-40 yaş aralığında olan ilkökul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif) puanlarından ($2,972 \pm 0,621$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırma problemi "Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 25. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	Evli	208	3,041	0,642	-	0,681
	Bekar	47	3,085	0,765	0,411	
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	Evli	208	2,683	0,711	-	0,562
	Bekar	47	2,750	0,750	0,580	
Sürdürümcü Liderlik	Evli	208	2,862	0,538	-	0,529
	Bekar	47	2,918	0,591	0,631	
Gelişme	Evli	208	3,452	0,859	1,224	0,290
	Bekar	47	3,274	1,067		
Güdülenme	Evli	208	3,576	0,867	0,544	0,587
	Bekar	47	3,498	0,980		
Dönüşümcü Liderlik	Evli	208	3,503	0,851	0,955	0,340
	Bekar	47	3,367	1,021		

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırma problemi "Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 26. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	Önlisans	15	3,117	0,737	0,460	0,632
	Lisans	225	3,054	0,650		
	Yüksek Lisans	15	2,900	0,828		
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	Önlisans	15	2,667	0,736	0,177	0,838
	Lisans	225	2,690	0,697		
	Yüksek Lisans	15	2,800	1,001		
Sürdürümcü Liderlik	Önlisans	15	2,892	0,563	0,022	0,979
	Lisans	225	2,872	0,535		
	Yüksek Lisans	15	2,850	0,725		
Gelişme	Önlisans	15	3,467	0,980	0,070	0,932
	Lisans	225	3,411	0,887		
	Yüksek Lisans	15	3,486	1,081		
Güdülenme	Önlisans	15	3,620	1,010	0,092	0,912
	Lisans	225	3,553	0,874		
	Yüksek Lisans	15	3,633	1,012		
Dönüşümcü Liderlik	Önlisans	15	3,531	0,990	0,081	0,922
	Lisans	225	3,470	0,870		
	Yüksek Lisans	15	3,547	1,043		

Araştırmaya katılan ilköğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırma problemi "Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin mezun olduğu okula göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 27. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Mezun Olduğu Okula Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,000	0,827	0,144	0,866	
	Eğitim Fakültesi	211	3,059	0,646			
	Diğer	22	3,000	0,699			
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	2,693	0,612	0,031	0,970	
	Eğitim Fakültesi	211	2,699	0,723			
	Diğer	22	2,659	0,789			
Sürdürümcü Liderlik	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	2,847	0,564	0,107	0,898	
	Eğitim Fakültesi	211	2,879	0,540			
	Diğer	22	2,830	0,621			
Gelişme	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,425	1,017	1,825	0,163	
	Eğitim Fakültesi	211	3,382	0,896			
	Diğer	22	3,766	0,783			
Güdülenme	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,523	1,062	3,051	0,049	3 > 2
	Eğitim Fakültesi	211	3,519	0,869			
	Diğer	22	4,005	0,780			
Dönüşümcü Liderlik	Öğretmen Okulları/2-3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,466	1,029	2,345	0,098	
	Eğitim Fakültesi	211	3,439	0,873			
	Diğer	22	3,866	0,768			

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenlerinin güdülenme puanları ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,051$; $p=0,049 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Mezun olduğu okul diğer olan ilkokul öğretmenlerinin güdülenme puanları ($4,005 \pm 0,780$), mezun olduğu okul eğitim fakültesi olan ilkokul öğretmenlerinin güdülenme puanlarından ($3,519 \pm 0,869$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırma problemi "Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 28. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	5 Yıl Ve Daha Az	39	3,051	0,649	0,859	0,489
	6-10 Yıl	75	3,110	0,621		
	11-15 Yıl	69	2,949	0,598		
	16-20 Yıl	40	3,006	0,719		
	21 Yıl Ve üzeri	32	3,172	0,836		
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	5 Yıl Ve Daha Az	39	2,840	0,775	2,135	0,077
	6-10 Yıl	75	2,787	0,684		
	11-15 Yıl	69	2,714	0,629		
	16-20 Yıl	40	2,456	0,734		
	21 Yıl Ve üzeri	32	2,563	0,823		
Sürdürümcü Liderlik	5 Yıl Ve Daha Az	39	2,946	0,498	1,305	0,269
	6-10 Yıl	75	2,948	0,502		
	11-15 Yıl	69	2,832	0,484		
	16-20 Yıl	40	2,731	0,589		
	21 Yıl Ve üzeri	32	2,867	0,739		
Gelişme	5 Yıl Ve Daha Az	39	3,315	0,852	1,519	0,197
	6-10 Yıl	75	3,246	0,940		
	11-15 Yıl	69	3,508	0,818		
	16-20 Yıl	40	3,591	0,882		
	21 Yıl Ve üzeri	32	3,542	1,025		
Güdülenme	5 Yıl Ve Daha Az	39	3,492	0,881	1,318	0,264
	6-10 Yıl	75	3,396	0,921		
	11-15 Yıl	69	3,667	0,804		
	16-20 Yıl	40	3,725	0,858		
	21 Yıl Ve üzeri	32	3,603	0,997		
Dönüşümcü Liderlik	5 Yıl Ve Daha Az	39	3,389	0,850	1,452	0,217
	6-10 Yıl	75	3,308	0,921		
	11-15 Yıl	69	3,574	0,800		
	16-20 Yıl	40	3,647	0,860		
	21 Yıl Ve üzeri	32	3,568	1,008		

Araştırmaya katılan ilköğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırma problemi "Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 29. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	1-3 Yıl	145	3,005	0,679	0,523	0,667
	4-6 Yıl	43	3,081	0,587		
	7-9 Yıl	34	3,132	0,572		
	10 Yıl Ve üzeri	33	3,114	0,788		
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	1-3 Yıl	145	2,635	0,765	1,438	0,232
	4-6 Yıl	43	2,861	0,653		
	7-9 Yıl	34	2,802	0,602		
	10 Yıl Ve üzeri	33	2,636	0,668		
Sürdürümcü Liderlik	1-3 Yıl	145	2,820	0,581	1,254	0,291
	4-6 Yıl	43	2,971	0,492		
	7-9 Yıl	34	2,967	0,432		
	10 Yıl Ve üzeri	33	2,875	0,556		
Gelişme	1-3 Yıl	145	3,432	0,922	0,411	0,745
	4-6 Yıl	43	3,314	0,790		
	7-9 Yıl	34	3,380	0,916		
	10 Yıl Ve üzeri	33	3,537	0,952		
Güdülenme	1-3 Yıl	145	3,577	0,927	0,732	0,534
	4-6 Yıl	43	3,423	0,762		
	7-9 Yıl	34	3,518	0,847		
	10 Yıl Ve üzeri	33	3,718	0,905		
Dönüşümcü Liderlik	1-3 Yıl	145	3,493	0,915	0,546	0,651
	4-6 Yıl	43	3,360	0,763		
	7-9 Yıl	34	3,438	0,873		
	10 Yıl Ve üzeri	33	3,612	0,920		

Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırma problemi "Okul müdürlerinden algılanan liderlik stilleri öğretmenlerin görev yapmakta olduğu alana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 30. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladığı Liderlik Stilleri Düzeylerinin Görev Yapmakta Olduğu Alana Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Beklentilere Göre Yönetim (aktif)	Sınıf Öğretmeni	226	3,058	0,651	0,569	0,570
	Branş Öğretmeni	29	2,983	0,776		
Beklentilere Göre Yönetim (pasif)	Sınıf Öğretmeni	226	2,704	0,728	0,524	0,601
	Branş Öğretmeni	29	2,629	0,636		
Sürdürümcü Liderlik	Sınıf Öğretmeni	226	2,881	0,550	0,690	0,491
	Branş Öğretmeni	29	2,806	0,530		
Gelişme	Sınıf Öğretmeni	226	3,417	0,899	-0,109	0,913
	Branş Öğretmeni	29	3,436	0,935		
Güdülenme	Sınıf Öğretmeni	226	3,546	0,877	-0,803	0,423
	Branş Öğretmeni	29	3,686	0,972		
Dönüşümcü Liderlik	Sınıf Öğretmeni	226	3,470	0,878	-0,400	0,689
	Branş Öğretmeni	29	3,540	0,939		

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının görev yapmakta olduğu alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

BÖLÜM V.

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç:

İlkokul öğretmenlerin duygusal zekaları ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin %73,3' ü kadın, %26,7' si erkek tir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin %27,8' inin 30 ve daha az, %49,0' unun 31-40, %15,3' ünün 41-50, %7,8' inin 51 ve üstü yaşlarda oldukları belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin %81,6' inin evli, %18,4' ünün bekadır.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin %5,9' u önlisans, %88,2' si lisans, %5,9' u yüksek lisans mezunudur. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin %8,6' sı öğretmen okulları (2-3 yıllık eğitim enstitüsü), %82,7' si eğitim fakültesi, %8,6' sı diğer bölümlerden mezun olmuşlardır.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin %15,3' ü 5 yıl ve daha az, %29,4' ü 6-10 yıl, %27,1' u 11-15 yıl, %15,7' si 16-20 yıl, %12,5' i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. İlkokul öğretmenlerinin %56,92' si 1-3 yıl, %16,9' u 4-6 yıl, %13,3'ü 7-9 yıl, %12,9' si 10 yıl ve üzeri süredir çalıştıkları okulda görev yapmaktadır.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin %88,6' sının sınıf öğretmeni, %11,4' ünün branş öğretmenidir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin %31,5' i sözel, %13,5' i sayısal, %1,8' si özel yetenek, %53,2' ü diğer olarak dağılmaktadır.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin "iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi" düzeyi ortalaması, "duyguların değerlendirilmesi" düzeyi ortalaması, "genel duygusal zeka düzeyi" ortalamasının yüksek, "duyguların kullanımı" düzeyi ortalamasının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladığı liderlik stilleri düzeyleri, “beklentilere göre yönetim (aktif)”, “beklentilere göre yönetim (pasif)” ve “sürdürümcü liderlik” düzeyleri orta; “gelişme”, “güdülenme” ve “dönüşümcü liderlik” düzeyleri yüksektir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh hali ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık vardır. Bayan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanları, erkek ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanlarından yüksek bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin duyguların değerlendirilmesi puanları ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bayan ilkokul öğretmenlerinin duyguların değerlendirilmesi puanları, erkek ilkokul öğretmenlerinin duyguların değerlendirilmesi puanlarından yüksek bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bayan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları, erkek ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanlarından yüksek bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyi ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bayan ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyi, erkek ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyinden yüksek bulunmuştur. Bu sonuç bayanların ve erkeklerin doğasından kaynaklanan nedenlerin yanı sıra Türk gelenek ve görenekleri ve yetiştirilme tarzıyla da ilgili olabilir. Örneğin, erkek çocukları ağladıklarında "Erkek adam ağlamaz." sözü ile karşılaşabiliyorlar. Bu nedenle erkekler duygularını kadınlar kadar rahat gösteremeyebilir. Bayanlar duygularını daha rahat yaşayabildikleri ve daha rahat ifade edebildikleri için duygularıyla daha erken yüzleşiyor, duygularını daha iyi tanıyor, duygularını kontrol etmeyi ve duyguları kullanmayı daha iyi öğreniyor olabilirler.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada 30

ve daha küçük yaşta ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları, 41-50 yaş aralığındaki ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanlarından yüksek bulunmuştur. Yine 30 ve daha küçük yaşta ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları, 51 ve üstü yaştaki ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanlarından yüksek bulunmuştur. Duyguların kullanımı, duyguların problem çözümünde kullanılmasını içermektedir. 30 yaşında problem olarak algılanan bir durum ileriki yaşlarda problem olarak algılanmayabilir. Yaş arttıkça duyguların kullanımı puanının azalmasının nedeni duyarsızlaşma ile alakalı olabilir.

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyi ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 30 ve daha küçük yaşta olan ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyi, 51 ve üstü yaşta olan ilkokul öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeyinden yüksek bulunmuştur. Yine 51 ve üstü yaştaki öğretmenlerin 30 ve daha küçük yaştaki ilkokul öğretmenlerinden daha düşük duygusal zeka düzeylerinin olmasının nedeni duyarsızlaşma ile ilişkili olabilir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi puanları ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamaları medeni durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamaları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamaları mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları ortalamaları mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanları, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunu duyguların kullanımı puanlarının yaş değişkeniyle anlamlı farklılık göstermesi ile ilişkilendirebiliriz. 30 ve daha küçük yaştaki ilkokul öğretmenlerinin duyguların kullanım puanları daha yüksek çıkmıştı. Yaş ile birlikte mesleki kıdem artarken duyguların kullanımı azalmaktadır. Mesleki kıdem artarken duyguların kullanımının azalmasının nedeni duygusal açıdan kişiyi etkileyen bir durumla tekrar karşılaşıldığında duyarlılığın azalması yani duyarsızlaşma olabilir.

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, genel duygusal zeka düzeyi ortalamaları mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamaları çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, genel duygusal zeka düzeyi ortalamaları görev yapmakta olduğu alan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durum bayan ilkokul öğretmenleri ile erkek ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin farklı olduğunu gösterir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif) puanları ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 51 ve üstü yaşta olan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif) puanları, 31-40 yaş aralığında olan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif)

puanlarından yüksek bulunmuştur. Sonuçlar 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum duyarsızlaşma ile alakalı olabilir.

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamaları medeni durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamaları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin güdülenme puanları ortalamaları mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mezun olduğu okul diğer olan ilkokul öğretmenlerinin güdülenme puanları, mezun olduğu okul eğitim fakültesi olan ilkokul öğretmenlerinin güdülenme puanlarından yüksek bulunmuştur. Diğer bölüm mezunlarının daha çok güdülenmesinin nedeni öğretmen olarak kabul görme ve kendini ispatlama isteğinden kaynaklanıyor olabilir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamaları mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamaları çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif), sürdürümcü liderlik, gelişme, güdülenme, dönüşümcü liderlik puanları ortalamaları görev yapmakta olduğu alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile gelişme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların değerlendirilmesi ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların değerlendirilmesi ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların değerlendirilmesi ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

- Duyguların değerlendirilmesi ile gelişme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların değerlendirilmesi ile güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların değerlendirilmesi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların kullanımı ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların kullanımı ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasında anlamlı ilişki bulunmuş, duyguların kullanımı arttıkça beklentilere göre yönetimin (pasif) arttığı belirlenmiştir. Sonuç duyguların kullanımı arttıkça yönetimden beklentinin yükseldiğini göstermektedir. Bunun nedeni duyguların kullanımı arttıkça yenilik arayışı ve algılanan problemlerin artması, yönetimin ise algılanan problemlerin çözümünde ve yenilik yapma konusunda yetersiz kalması olabilir.
- Duyguların kullanımı ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların kullanımı ile gelişme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların kullanımı ile güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Duyguların kullanımı ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Genel duygusal zeka düzeyi ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Genel duygusal zeka düzeyi ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasında anlamlı ilişki bir bulunmamaktadır.
- Genel duygusal zeka düzeyi ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

- Genel duygusal zeka düzeyi ile gelişme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Genel duygusal zeka düzeyi ile güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Genel duygusal zeka düzeyi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile beklentilere göre yönetim (aktif) arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile beklentilere göre yönetim (pasif) arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, beklentilere göre yönetim (pasif) düzeyinin belirleyicisi olarak iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı değişkenleri ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi düzeyi beklentilere göre yönetim (pasif) düzeyini etkilememekte, ve yine ilkökul öğretmenlerinin duyguların değerlendirilmesi düzeyi beklentilere göre yönetim (pasif) düzeyini etkilememektedir. İlkokul öğretmenlerinin duyguların kullanımı düzeyi beklentilere göre yönetim (pasif) düzeyini arttırmaktadır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile sürdürümcü liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile gelişme arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile güdülenme arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

- İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sonuç olarak, ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu ve ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

5. 2. Öneriler:

Çalışmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Çalışmanın benzerleri daha çok sayıda ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilebilir. Böylece sonuçlardan genellemeye gidilebilir.
- Bu çalışma ilkokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın benzerleri ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yapılabilir, sonuçlar bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak, ortaokul ve ilkokul kurumlarındaki durumun farklılaşp farklılaşmadığı, ortaokul ve lise kurumlarındaki durumun farklılaşp farklılaşmadığı, lise ve ilkokul kurumlarındaki durumun farklılaşp farklılaşmadığı belirlenebilir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalar, başka eğitim kademelerinde yürütülebileceği gibi, üniversite düzeyinde de tüm fakülteleri kapsayacak şekilde genişletilebilir. Ayrıca farklı değişkenler ile ilişkilerine bakılabilir.
- Çalışma Pendik ilçesinde gerçekleştirilmiştir.Çalışmanın benzerleri diğer ilçelerde gerçekleştirilebileceği gibi daha geniş kapsamlı da ele alınabilir ve çıkan sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Okul müdürleri ve öğretmenlerin görevlendirmelerinde, mesleki yeterlilik, deneyim, kişilik özellikleri dikkate alınabilir. Okul müdürleri ve öğretmenler kişisel özellikleri, psikolojik yapıları ve duygusal zeka düzeyleriyle ilgili değerlendirmeye alınıp, değerlendirmeler sonucunda gerekli durumlarda seminer, hizmet içi eğitim vb. çalışmalara tabi tutulabilirler.

EKLER

Ek 1. İlden Alınan Anket Uygulama İzni

Ek 2. Anket Sahibinden Alınan Anket Kullanım İzni

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Ek 4. Duygusal Zeka Ölçeği (DZÖ)

Ek 5. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

EK-1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/1902757
Konu: Araştırma (Çağla Yeliz USTA)

13/05/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a)07.05.2014 tarihli dilekçe.
b)MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.
c)Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.05.2014 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Çağla Yeliz USTA'nın "*İlkokul Eğitim Yöneticilerinin Duygusal Zekaları ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Pendik İlçesi Örneği)*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını Pendik İlçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şerafettin TURAN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
13/05/2014

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2b40-1787-3202-a5f4-095a kodu ile yapılabilir.

İ Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52


EK-2

İLGİLİ MAKAMA

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi "Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı" öğrencisi Çağla Yeliz Usta'nın tarafımdan hazırlanmış olan "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri" anketini, tez çalışmasında kullanmasına izin veriyorum.

04.06.2014

Adres: Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD
Buca/İzmir


Doç. Dr. Semiha Şahin

EK-3

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz:

- Kadın:
- Erkek:

2.Yaşınız:

- 30 ve daha az
- 31-40
- 41-50
- 51 ve üstü

3.Medeni Durumunuz:

- Evli:
- Bekar:

4.Öğrenim Durumunuz:

- Ön Lisans:
- Lisans:
- Yüksek Lisans:
- Doktora:

5.Mezun Olduğunuz Okul :

- İlk Öğretmen Okulu:
- İki Yıllık Eğitim Enstitüsü:
- Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü:
- Yüksek Öğretmen Okulu:
- Eğitim Fakültesi:
- Diğer.....:

6.Mesleki Kıdeminiz:

- 5 Yıl ve daha fazla:
- 6-10 Yıl:
- 11-15 Yıl:
- 16-20 Yıl:
- 21 yıl ve üzeri:

7. Bu Okuldaki Görev Süreniz:

- 1-3 yıl:
- 4-6 yıl:
- 7-9 yıl:
- 10 yıl ve üzeri:

8. Görev Yapmakta Olduğunuz Alan:

- Sınıf Öğretmeni:
- Branş Öğretmeni:

Branşınız:

- Sözel:
- Sayısal:
- Özel Yetenek:
- Diğer:

EK-4

GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ SCHUTTE DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2.	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3.	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4.	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5.	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
6.	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7.	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8.	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9.	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10.	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11.	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12.	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13.	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14.	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15.	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16.	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17.	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18.	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19.	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20.	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21.	Ruh halim iyiyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22.	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23.	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24.	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25.	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26.	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27.	Hissettiğim duyguların farkındayım.					

28.	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.						
29.	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.						
30.	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.						
31.	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.						
32.	Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.						
33.	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.						
34.	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.						
35.	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.						
36.	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.						
37.	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.						
38.	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.						
39.	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.						
40.	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.						
41.	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.						

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ

BÖLÜM II						
Açıklama: Çalıştığımız okulda okul müdürünüzün aşağıda görülen yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğini ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.		Her zaman	Çoğu zaman	Arasına	Çok seyrek	Hiçbir zaman
1	Daha iyi çalışmamız için bir gayret göstermez, fakat işi iyi yaptığımızda takdir edip yüreklendirir.					
2	Eğitim-öğretimin çok iyi olması için neler yapılması gerektiğini öğretmenlerle tartışır.					
3	Öğrenci veya velilerle ilgili sorunları çözdüğümüzde bizi takdir eder.					
4	Öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmamızı sağlar.					
5	Öğretmenlere bireysel yeteneklerine göre görev verir.					
6	Okul müdürümüz yalnız fiziksel eksiklerle ilgilenme, yazışmaları yürütme, zaman çizelgesine uyma gibi işleri takip etmektedir.					
7	Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur.					
8	Okul içinde çok fazla dolaşmaz, genellikle ofisindedir.					
9	Okulda önceden farkedemediğimiz sorunları görerek değerlendirmemizi sağlar.					
10	Bir amaç uğruna çalışmanın önemini sıklıkla vurgular.					
11	Her öğretmenle ayrı ayrı ilgilenir.					
12	Nadiren sınıfları ziyaret eder.					
13	Onunla çalışıyor olmak bizi mutlu eder.					
14	Okulda kaynakların nasıl daha etkili kullanılabileceğine yönelik amaçları öğretmenlerle birlikte belirler.					
15	Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancı yüksektir.					
16	Öğrenci başarısıyla ilgili çalışmalar hakkında şevkle konuşur.					
17	Öğretmenleri okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırır (Onları cesaretlendirir).					
18	Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışır.					

19	Eski, klasik yollarla çalışmamız (öğrenciye yaklaşım vs) onu rahatsız etmez.					
20	Okulda neyi, niçin yaptığımıza ilişkin ortak bir düşünce geliştirmemize yardım eder.					
21	Öğretmenlere yüksek çalışma azmi ve enerjisi ile örnek olur.					
22	Dersleri geleneksel yöntemle (sunuş veya soru-yanıt yöntemi) işlememiz onun için yeterlidir.					
23	Okuldaki işleyişi eleştirmemizi hoş karşılar.					
24	Onunla çalışmak okula olan aidiyet (bağlılık) duygumu güçlendirir.					
25	Toplantılarda çoğunlukla günlük sorunlara (orta ve uzun vadeli planlarından söz etmez) çözüm bulmaya çalışır.					
26	Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarıları vardır.					
27	Görevlerimizi farklı düşüncelerle zenginleştirerek yapmamızı sağlar.					
28	Yaratıcı fikirleri olan öğretmenleri takdir eder.					
29	Güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerimizi geliştirmemiz için çaba gösterir.					
30	Okulda sorunlar büyük boyutlara ulaşınca ilgilenir.					
31	Benim için okul müdürümüz başarının sembolüdür.					
32	Öğretmenler arasında saygın bir yeri vardır.					

Kaynaklar

- Akat, O., G. Budak & G. Budak. (1999). Fşletme Yönetimi. Ozmir: Barıs Yayınları Fakülteler Kitabevi..
- Acar, E. (2007). *İşletme Yönetiminde Duygusal Zekanın Yeri ve Önemi Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alp V.(2004).Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Yayınlar' ın Sınıflandırılması ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acar, F. T. (2001). Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması, *Doktora Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme ve Personel-Yönetim Organizasyon Doktora Programı
- Acar, F.(2002). Duygusal Zeka ve Liderlik, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12:53-68
- Açıkalm, A.(2004). “Eğitimde İnsan Kaynağının Yönetimi”. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Editör: Yüksel Özden. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Adair, J. (2005). Etkili Stratejik Liderlik. Çeviren: S. Fatih Güneş. İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.
- Aydın, M. (1998). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboglu Basım ve Yayım.
- Akdoğan, E. (2002). Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Altınkurt, Y. (2007). Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aslan, Ü.(2013). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Alper, D.(2007). “Psikolojik Danışmanlar ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Arıcıoğlu, M. A. (2002). “Yönetimsel Başarının Değerlemede Duygusal Zekanın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma”, Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi.
- Aysel, L. (2006). Liderlik ve Duygusal Zeka, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akgül, G. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği), *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaş, E. (2006). “İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Belirlenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksaraylı, M. & Işıl, O. (2007). “Akademik Yükselme ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki: Fakülte Üyeleri Arasında Bir Çalışma”, International Emotional Intelligence and Communication Symposium, İzmir (7-9 Mayıs 2007).
- Altay, Ü. (2011). Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Karar Verme Stillere Etkisi ve Bir Araştırma, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Balcı, Y. (2009). "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı İle Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi". *Yayınlanmış Doktora Tezi*: İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Baloğlu, N. ve ark. (2009). Okul M¼d¼rlerinin Çok Fakt¼rl¼ Liderlik Stillерinin Yetki Devrine Etkisi: Bir Doğrusal ve Yapısal Eşitlik Modelleme alışması, Eğitim Fak¼ltesi Dergisi, 22.2:457-479. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>
- Başaran, A. (2006). İlk¼đretim Okulu ¼đretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Stilleri İle İş Doyum D¼zeyleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmış Y¼ksek Lisans Programı, İstanbul: Yeditepe ¼niversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼.
- Bilgin, N, İnsan İlişkileri ve Kimlik, II. Basım, Sistem Yayıncılık No: 96, İstanbul, 2001.
- Bilgin, N, Sosyal Psikoloji S¼zl¼đ¼, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 2003.
- B¼lb¼lođlu, A. (2001). *Duygusal Zeka Kuramı*, Y¼ksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ İşletme Anabilim Dalı.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A.. (2012). Okul M¼d¼rlerinin Liderlik Stilleri ile ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel G¼ven D¼zeyleri Arasındaki İlişki, Mehmet Akif Ersoy ¼niversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi, 23:132-156
- Cemaloğlu, N. ve Okçu, V.(2012). İlk¼đretim Okulu Y¼neticilerinin Liderlik Stilleri İle ¼đretmenlerin Yıldırma (Mobbing) Yaşama D¼zeyleri Arasındaki İlişki, Uşak ¼niversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5.3: 214-239
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul y¼neticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. Hacettepe ¼niversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi, 33: 77- 87.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul y¼neticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler acısından incelenmesi. T¼rk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (1): 73-112
- Can, S, & Pepe, K. (2003). ¼đretmen Adaylarında Liderlik Davranışlarının Belirlenmesi, Ankara: Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi, 10-11 Ekim, Gazi ¼niversitesi.
- Can, H. (1999). Organizasyon ve Y¼netim, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Cooper, R. K. -Ayman, S, Liderlikte Duygusal Zekâ, Cev: Zelal Bedriye Ayman, Banu Sancar, 3.Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003.

- Çakar, U. ve Arbak Y. (2003). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir Mi?Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma, D.E.Ü.İ.İ.B.F Dergisi, 18.2:83-98
- Çatır, O. (2009). Modern lider tipleri ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışkan, S.C. (2008). Yöneticilerin Bireysel Yetkinliklerinin Liderlik Tarzları ve Lider Üye Etkileşimine Verdikleri Önem Üzerindeki Etkileri ve Bu Etkileşimde Kültürel Varsayımların Rolü. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkol, A. (2001). *Çağdaş İş Yaşamında Ruh Sağlığı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çelik, M. (2013). İstanbul İliArnavutköy İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonları Ve Akademik Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. *Eğitimsel Liderlik*, Pegem Yayınları, Ankara, 2000.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde donuşumcu liderlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4 (16): 423-442.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). Politeknik Dergisi, 9 (4): 211-224.
- Çetinkaya, İ. (2011). Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara:Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çimili, Gök E. B. (2010). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çolakoğlu, T. (2010). *Çalışma Hayatında Duygusal Zeka, Algılama Ve Motivasyon İlişkisi: ÇOMÜ Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.
- Çubukçu, Z. İ. Döndar, (2003). "Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri", *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Davis, M. *Duygusal Zekânızı Ölçün*, Ceviren: Solina Silahlı, Alfa Yayınları, İstanbul, 2004.
- Deniz, L. & Hasançebioglu, T. (2003). "Öğretmen Liderlik Stilleri Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, s. 55-62.
- Deniz, M. (2012). "Duygusal Zeka Boyutları İle Liderlik Uygulamaları Arasındaki İlişki:Sağlık Sektörü Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma" , İnönü Üniversitesi E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA) Dergisi, 7.2:45-66
- Dursun, Y. (2009). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2012 Güz (5/3) algıladıkları dönüştürücü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki (Karabük ilköğretim okulları örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duygusal Zeka Nedir? (2014). <http://www.bilgiustam.com/> (4 Ağustos 2014).
- Dinçer, Ö. & Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Dökmen, Ü., (1998). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi, *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 155-190
- Dökmen, U. *İletişim çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). *Duygusal Zeka: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16.1:231-252
- Değişim Çağında Yönetim. İstanbul: Sistem Yayınları, 2003.

- Eraslan, L. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Kırıkkale örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercetin, S. S. (1998). Lider sarmalında vizyon. Ankara: Önder Matbaacılık. Ergener, B. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, H.(2012). Etkin Liderlik Konusunda Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelerde Yönetenlerin ve Orta Ölçekli İşletmelerde Yönetenlerin ve Yönetilenlerin Algılamaları ve Beklentileri. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi. 4.2: 120-124.
- Eröz, S. (2011). Duygusal Zeka Ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, E., *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayıncılık, İstanbul, 2003.
- Eran, Y.S. (2013). İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Yöneticilerin Çatışmalardan Yararlanma Düzeyleri, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersanlı, E. (2003). Üniversite Öğretim Elemanlarının Duygusal Zeka Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkuş, R., İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1997.
- Fındıkçı, İ. (2005). Aile Sirketlerinde Yönetim ve Kurumsallaşma, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Fichter, J. (2002). Sosyoloji Nedir? (Çeviren: Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, N. ve Halis M., 2006, Kalite Liderliği, Timas Yayınları, İstanbul.
- Gerzon, M., 2006, Çatışmalı Ortamlarda Liderlik, Mess Yayınları, İstanbul

- Girgin, G. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *KKTC-Milli Eğitim Dergisi- TRNC-National Journal of Education*,3:1-12
- Güler, A. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: T.C. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, S. & Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zeka: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9.2 :174-190
- Gültekin, C. (2012).Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Okul İklimi Üzerine Etkisi "İstanbul İli Yakacık Örneği".*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi
- Gümüşeli, A. İ. ,2001,Çağdas Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları, "Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi" , Sayı:28.
- Goleman, D. (2013). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Önemlidir* (Çev.: Banu S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zeka* (Çev.: Handan Balkara). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D.(2001). Duygusal Zeka Neden IQ' dan daha önemlidir?.İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gürsoy, A. (2005). Liderlikte Duygusal Zeka (Liderlik Özellikleri İle Duygusal Zekalı Liderlere Ulaşılması) Türk Silahlı Kuvvetlerinde Örnek Bir Uygulama. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürol, Ö. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.

- Güler, A. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Güneş, M. (2010). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yöneticilik Özellikleri (İstanbul Avrupa Yakası Örneği).Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, Ş. (2014). Ruhsal Liderlik İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki: Duygusal Zekanın Aracı Etkisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güncel Türkçe Sözlük. (2014). <http://www.tdk.gov.tr/> (4 Ağustos 2014).
- Göçet, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki* . *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Hoca, E. (2007). Bir Vakıf Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Alanındaki İdeal Lider Tipi Özelliklerinin Araştırılması. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Hoy, W. ve Miskel, C. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Turan, S. (Çev.). Nobel yayıncılık, 7. Baskı, Ankara, s.390.
- Ilgın, B. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Oluşumunda ve Sosyal Kaytarma İle İlişkisinde, Duygusal Zeka ve Lider Üye Etkileşiminin Rolü . *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Ankara:Hacettepe Üniversitesi.
- Karabekiroğlu, K. (2014). Bilimsel Düşünce ve Psikiyatri. Çocuk Hayat. <http://www.cocukhayat.com/yazi/duygu.html>
- Karakuş, M. (2008). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık Ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*. Elazığ : Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Kavcar, B.(2011). Duygusal Zeka İle Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara:Ankara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kalyoncu, Z. (2011). Duygusal Zeka İle Örgütten Kaynaklanan Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hemşireler Üzerinde Bir Araştırma, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelsay, F.E.(2010). Dönüşümsel Liderlik ile Duygusal Zeka Arasındaki İlişki: Kar Amacı Gütmeyen Bir Hizmet Örgütünde Çalışma. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı
- Kılıçarslan, F. (2009). 10 Adımda Duygusal Zekâ, Zen Yayınları, İstanbul,
- Kırhan,T. (2009). Bir Okul Müdürünün Yönetim ve Liderlik Anlayışının Değerlendirilmesi-Örnek Olay İncelemesi, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıllı, Z. (2012). Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızıllı, Ş. (2014). Öğretmenlerin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Balıkesir İli Örneği),*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Okan Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz C. (2007). Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Yaklaşımlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi (Ankara İli Çubuk İlçesi Örneği), *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, T. (2006). Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Konakay, G. (2010). Duygusal Zekanın Akademisyenlerde Tükenmişlik İle İlişkisinin İncelenmesi.Yayınlanmış Doktora Tezi,Kocaeli:Kocaeli Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kul, M. ve Güçlü M. (2010). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7.2: 1021-1038
- Kültür, Y. Z. (2006). Ortaöğretim kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması” *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maboçoğlu, F. (2006). Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler. *Yayınlanmış Yüksek Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Memduhoğlu, H.B. (2007). “Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı” Millî Eğitim Bakanlığı Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Güz 2007, Sayı: 36, Ankara.
- Nergis, D. (2009). Modern Eğitim Yöneticilerinin Özellikleri ve Bir Alan Araştırması. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Otacıoğlu, G. (2009). Duygusal Zeka (EI) Üzerine Farklı Eleştiri ve Değerlendirmeler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26.1:333-344
- Onbaş, N. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde duygusal şiddete ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Okutan, M. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, Kış 2003, Sayı: 157, Ankara.
- Oktay, Z. (2013). Çalışanların İç Ve Dış Kontrol Odaklarının Duygusal Zekayla İlişkisi: Kamuda Bir Alan Araştırması , *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztekin, A. (2006). Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zeka Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Balıkesir İl Örneği), *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

- Özer, A.(2013). Psikolojik Danışmanların Yardım Etme Stillерinin A Tipi Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekaları İle Yordanabilirliği, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ören, I. (2011). Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişki, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla: T.C. Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pamukoğlu, E. (2004). Duygusal Zekanın Yönetici Etkinliğindeki Rolünün Kadın Yöneticiler Bağlamında İncelenmesi ve Bir Araştırma, *Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, G.(2010). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.
- Savaş, A. C. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Ve Duygusal Emek Yeterliliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi, *Yayınlanmış Doktora Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sabancı, A.(2005). Çağdaş okul liderliği açısından karizmatik, dönüşümcü ve vizyoner liderlik yaklaşımları. Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi. Mart/318.(26-33).
- Sabancı, A. (1994). Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yönetilenleri Motivasyon ve İş Doyumu Bakımından Nasıl Etkilemektedir?. Bilim Uzmanlığı Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağlam,Y.(2003).Eğitim Yönetimi ve Denetimi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergilemelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, H. (2005). Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi Ve Değiştirilmesindeki Rolü (Van İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Solmuş, T. (2004). İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler (Psikoloji Penceresinden İnsan Kaynakları Yönetimi), Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Soyut Zeka. <http://www.bunedir.org/> (5 Mart 2014).
- Sosyal Zeka. <http://www.bunedir.org/> (5 Mart 2014).
- Seçmen, S. (2001). Amirlerin liderlik tarzları ve kişilik özellikleri ile ilgili değerlendirmelerin iş tatmini üzerindeki etkileri: TSK'da yapılan bir araştırma, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Şaşı, M. (2008). Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve diğer personelin okul müdürüyle iletişimlerinde karşılaştıkları yönetsel sorunlar. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Şahin, S. (2003). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, S. (2004). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler (İzmir İli Örneği). *EDAM*. s.368-395
- Şahin, S. (1997). İlköğretim Müdürlerinin Okul Müdürlerinin Güdöleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Şirin, G. (2007). Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleriyle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki, *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

- Tandoğan, T. H. (2002). Dönüşümcü ve Sürdürücü Liderliğin Kontrol Odağına Bağlı Olarak Personel Güçlendirmeye Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Tanrıoğen, Z. M. (2013). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü İle İlişkisi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatar, A & ark. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. Klinik Psikoloji Bülteni. 21.4 : 325-338 http://www.psikofarmakoloji.org/pdf/21_4_5.pdf (05.04.2014)
- Tahaoğlu, F. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Telli, E., Ünsar A.S., Oğuzhan A. (2012), Liderlik Davranış Tarzlarının Çalışanların Örgütsel Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerine Etkisi: Konuyla İlgili Bir Uygulama. Electronic Journal of Vocational Colleges. s.136. http://www.ejovoc.org/makaleler/aralik_2012/pdf/15.pdf (December/Aralık 2012)
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan ilişkilerinde iletişim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tevrüz, S., Artan İ. ve Bozkurt T. (1999). *Davranışlarımızdan seçmeler*. (1. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Toktamışoğlu, M. Aklın Öteki Sesi Duygusal Zekâyla Başarı, Kapital Yayıncılık, İstanbul, 2004.
- Turanlı, A. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zeka ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zeka. Klinik Psikiyatri Dergisi. 1:12-20. <http://klinikpsikiyatri.org/files/journals/1/21.pdf> (28.09.2014)

- Tufan, Ş.(2011). Geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuna, Y. (2008). Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zeka Yeterlilikleri. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3.2:209-218
- Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurlu, O. (2009). Liderlik Davranışının Değerlendirilmesinde Liderlik Stili ve Cinsiyete İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişki. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üncü, S. (2007). Duygusal Zeka ve Evlilik Doyumu İlişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- Yan, İ. (2008). Duygu-Zeka İlişkisi Ve Duygusal Zekanın Yöneticiler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yakut, Ö. (2006). Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, K. E. , 0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi, Ceceli Yayınları, Ankara, 2005.
- Yaylacı, G. Ö. Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği, Hayat Yayınları, İstanbul, 2006.

- Yeşilyaprak, B. (2001).Duygusal Zeka Ve Eğitim Açısından Doğurguları. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 25:139-145.
- Yörükoğlu, A. (1993). Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar. 8. Baskı, İstanbul, Özgür Yayın., s:251- 259.
- Yıldırım, C. (2006). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, S. “Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki”, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ataturk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2007).
- Yiğit, Y., Doğan S. ve Uğurlu C.T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri, Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 2.2:93-105
- Yaylacı, G. Ö. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yersiz, E. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .

ÇAĞLA YELİZ USTA

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi ve Yeri: 25/10/1988 - Samsun

Medeni Durum: Bekar

Eğitim Bilgileri:

Ortaokul: Süreyyapaşa Ortaokulu (2000-2003)

Lise: Fatih Rüştü Zorlu Süper Lisesi (2003-2004)

Pendik Rauf Denkteş Lisesi (2004-2007)

Üniversite: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Görsel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı (2008-2012)

Çalıştığı Kurumlar:

Pendik Anadolu İmam Hatip Lisesi (2012-2013)

Cemile Çopuroğlu Ortaokulu (2013-2014)

Kurtköy Anadolu İmam Hatip Lisesi (2014-)