

**T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN İDARİ DAVRANIŞLARIYLA
DUYGUSAL VE SOSYAL YETERLİKLERİ ÜZERİNE
KÜLTÜRLERARASI BİR ARAŞTIRMA**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
OSMAN FERDA BEYTEKİN**

**TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. ŞÜHEDA GÖKTÜRK**

KOCAELİ, 2010

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

YÜKSEKÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN İDARİ DAVRANIŞLARIYLA DUYGUSAL
VE SOSYAL YETERLİKLERİ ÜZERİNE KÜLTÜRLERARASI BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Tezi Hazırlayan: Osman Ferda Beytekin

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Tarihi ve No: 06072010-2010/18


Prof. Dr. Cevat CELEP


Prof. Dr. Nuray OAKLEY


Prof. Dr. Selahattin TURAN


Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA


Yrd. Doç. Dr. Şüheda GÖKTÜRK

ÖN SÖZ

Örgütleri oluşturan insan, onun en önemli unsurlarından biridir. O zaman örgütsel davranışları gerçekten anlamak için insan davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını incelemek gerekmektedir. Diğer yandan yöneticiler ise örgütteki eğilimlerin, örgütün bugününün ve geleceğinin şekillenmesindeki temel etkidir. Yöneticilerin sahip olduğu kültürel değerler ile duygusal ve sosyal yeterlikler, içinde buldukları örgütleri diğerlerinden farklılaştırmaktadır. Yöneticilerin etkililiği, sadece konularında uzman olmaları ile değerlendirilmemeli bundan da önemlisi, duygularını ve çevresiyle olan ilişkilerini yönetme başarılarıyla birlikte ele alınmalıdır.

Bu çalışmada, farklı kültürlerdeki yöneticilerin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlikleri incelenerek ileride yapılacak çalışmalar için çıkış noktası oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Uzun ve zahmetli süren bu çalışma boyunca bana sabırla katlanan ve katkı sunan; Yrd. Doç. Dr. Şüheda Doyuran Göktürk, Prof. Dr. Nuray Sungur, Prof. Dr. Münevver Yalçınkaya, Prof. Dr. Cevat Celep, Prof. Dr. Selahattin Turan ve Yrd. Doç. Dr. Hasan Arslan hocalarıma, İstanbul ve Helsinki Üniversitesi'nde ölçekleri cevaplayarak görüşlerini sunan değerli öğretim elemanlarına ve yaşamıma anlam katan oğlum Ege Beytekin'e ve eşim Figen Beytekin'e sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
GRAFİKLER LİSTESİ	IX
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	6
Alt Problemler... ..	6
Araştırmanın Amacı.....	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Kısaltmalar.....	11
2. BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN	12
Kültür ve İnsan Davranışları	12
Türkiye ve Finlandiya Kültürleri	22
Güç Mesafesi.....	22
Bireysellik ve Kollektivizm.....	25
Erillik ve Dişillik.....	27
Belirsizlikten Kaçınma.....	28
Yükseköğretimde Yönetim.....	34
Yükseköğretim Yöneticisinin İdari Davranışları.....	37
Yükseköğretim Yöneticisinin Eğitimci Davranışları.....	38
Yükseköğretim Yöneticisinin Liderlik Davranışları.....	39
Yükseköğretim Yöneticisinin Yönetici Davranışları.....	41
Duygusal ve Sosyal Yeterlikler.....	43
Duygusal Yeterlikler.....	49
Farkındalık.....	50
Özyönetim.....	50

	Sayfa No
Sosyal Yeterlikler.....	50
Sosyal Bilinç.....	50
İlişki Yönetimi.....	51
Yönetim ile Duygusal ve Sosyal Yeterlikler	53
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
3. BÖLÜM: YÖNTEM	81
Araştırma Modeli.....	81
Evren ve Örneklem.....	81
Veri Toplama Araçları	83
Ölçeklerin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	86
Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeği Faktör Analizi.....	90
İdari Davranışlar Ölçeği Faktör Analizi	93
Uygulanan İstatiksel Analiz ve Teknikler.....	96
4. BÖLÜM: BULGULAR	99
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	99
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	103
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	106
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	108
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	110
Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	112
5. BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	117
Sonuçlar.....	117
Tartışma	120
Öneriler	124
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	124
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	125
Kaynaklar.....	126
EK 1.Ölçekler İçin Alınan İzinler.....	138
EK-2.Hofstede'in Kültür Boyutlarında Ülkelerin Sıralaması	140
EK-3.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	142
EK-4. Araştırmacının Özgeçmişi.....	154

**YÜKSEKÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN İDARİ DAVRANIŞLARIYLA DUYGUSAL VE SOSYAL
YETERLİKLERİ ÜZERİNE KÜLTÜRLERARASI
BİR ARAŞTIRMA**

ÖZET

Bu çalışmada, Türk ve Finli yükseköğretim yöneticileri arasında idari davranışlarla duygusal ve sosyal yeterliklerin farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmaktadır. Çalışma kapsamında, yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışları; *eğitimci, lider ve yönetici* olarak, duygusal yeterlikleri; *farkındalık* ve *özyönetim*, sosyal yeterlikleri ise; *sosyal bilinç* ve *ilişki yönetimi* boyutlarında Türk ve Finli yöneticiler arasında karşılaştırılmaktadır. Araştırmadaki veriler, İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi fakültelerinde görev yapan toplam 165 bölüm başkanı ve öğretim elemanından, 2008-2009 öğretim yılında ölçekler yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmada, veri toplamak için Elkins'in (2006) Yükseköğretim Yöneticileri İdari Davranışlar Ölçeği ve Goleman'ın (2007), Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeği kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin idari davranışları *yönetici* alt boyutunda, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, *duygusal yeterlik* ortalamaları, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Helsinki Üniversitesindeki yöneticilerin, *sosyal yeterlik* ortalamaları; *sosyal bilinç empati ve çatışma yönetimi* alt boyutlarında, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerden anlamlı derecede daha yüksek iken İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin *sosyal yeterlik* ortalamaları; *örgütsel bilinç, eğitim ve danışmanlık, etkileme ve takım çalışması* alt boyutlarında Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Hem İstanbul ve hem de Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin *liderlik* davranışları ile *duygusal ve sosyal yeterlikleri* arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticiler ile öğretim elemanları arasında yöneticilerin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlikleri hakkındaki görüşlerinde anlamlı derecede farklılıklar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim yöneticileri, idari davranışlar, duygusal ve sosyal yeterlikler, kültürlerarası çalışma.

**A CROSS-CULTURAL STUDY ON THE ADMINISTRATIVE BEHAVIORS AND
EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCES OF
HIGHER EDUCATION ADMINISTRATORS**

ABSTRACT

In this study, it is searched that whether the administrative behaviors and emotional and social competences change between Turkish and Finnish higher education administrators. In the scope of the study, the administrative behaviors; as *educator, leader* and *manager*, emotional competency; as *self awareness* and *self management* and social competency; as *social awareness* and *social skills* are compared between Turkish and Finnish administrators. The results of the comparison of Turkish and Finnish administrators are discussed in their administrative behaviors and emotional and social competences. The data was collected by inventories from 165 head of the departments and faculties of Istanbul University and University of Helsinki in 2008-2009 educational year. Administrative Behaviors of Higher Education Administrators Inventory (Elkins, 2006) and Emotional and Social Competence Inventory were conducted to test the differences between the administrators in Turkish and Finnish Culture.

According to the results of this study, the manager behaviors of Istanbul University administrators are significantly higher than University of Helsinki administrators. The emotional competences of University of Helsinki administrators are significantly higher than the administrators of Istanbul University in the dimensions of *self-awareness, self management, emotional self-control, achievement orientation and positive outlook*. The social competencies of University of Helsinki administrators are significantly higher than the administrators of Istanbul University in the dimensions of *social awareness, empathy, and conflict management*. On the other hand, the social competencies of Istanbul University administrators are significantly higher than the administrators of University of Helsinki in the dimensions of *organizational awareness, coach and mentor, influence and teamwork*. There is a significant positive relationship between the *leadership behaviors* and *emotional and social competencies* administrators in both Istanbul University and University of Helsinki. Significant differences are found between faculties and administrators about the administrative behaviors and emotional and social competences of administrators both in İstanbul University and University of Helsinki.

Keywords: Higher education administrators, administrative behaviors, emotional and social competences, cross-cultural study.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
1	Bar-On ve SUEIT'teki Duygusal Zeka Unsurları ile Kültürün İlişkisi.....	20
2	Güç Mesafesi Dar ve Geniş Toplumlar Arasındaki Temel Farklar	24
3	Bireysel ve Kollektivist Toplumlar Arasındaki Temel Farklar.....	26
4	Dişil ve Eril Toplumlar Arasındaki Temel Farklar	27
5	Belirsizlikten Kaçınmanın Düşük ve Yüksek Olduğu Toplumlar Arasındaki Temel Farklar	29
6	Akademik ve Yönetmel Liderlik Özellikleri	37
7	Bar-On Duygusal-Sosyal Zeka Modeli.....	45
8	Duygusal ve Sosyal Yeterliklere Temel Olan Tanımlar.....	49
9	Goleman'ın Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Modeli	51
10	Duygusal Zeka Eğitiminin Bireyde Değiştirmeyi Amaçladığı Unsurlar	56
11	İstanbul ve Helsinki Üniversitesi Evren ve Örneklem.....	83
12	Araştırmanın Boyutları	84
13	İdari Davranış Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri-Elkins.....	86
14	Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri Hay Group.....	88
15	İdari Davranış Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri- Araştırmacı	89
16	Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri- Araştırmacı	89
17	Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeği Kasiyer Meyer Olkin ve Barlet Sonuçları.....	90
18	Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeği Açıklanan Varyansları	91
19	Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri.....	91
20	İdari Davranışlar Ölçeği Kasiyer Meyer Olkin Barlet Sonuçları	94
21	İdari Davranışlar Ölçeği Açıklanan Varyansları	94
22	İdari Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarının Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri.....	95
23	Yöneticilerin İdari Davranışlarına İlişkin Bulgular	99
24	Yöneticilerin Duygusal Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	100
25	Yöneticilerin Sosyal Yeterliklerine İlişkin Bulgular	101
26	İdari Davranışlar ile Duygusal Yeterlikler Arasındaki Korelasyon Bulguları.....	103

Tablo No		Sayfa No
27	İdari Davranışlar ile Duygusal Yeterlikler Korelasyon Testi Z ve P Değerleri.....	103
28	Yöneticilerin İdari Davranışlarının Görev Durumuna İlişkin Bulguları.....	107
29	Yöneticilerin Duygusal Yeterliklerinin Görev Durumuna İlişkin Bulguları	108
30	Yöneticilerin Sosyal Yeterliklerinin Görev Durumuna İlişkin Bulguları.....	110
31	Görevlere İlişkin Bulgular	112
32	Görev Yapılan Fakülteye İlişkin Bulgular.....	113
33	Alanlara İlişkin Bulgular	114
34	Akademik Görevlere İlişkin Bulgular	114
35	Cinsiyetlere İlişkin Bulgular.....	115
36	Yaş Gruplarına İlişkin Bulgular.....	115
37	Görev Sürelerine İlişkin Bulgular	116

**Şekil
No**

ŞEKİLLER LİSTESİ

1	Zihinsel Yazılımın Kendine Özgü Üç Aşaması.....	13
2	Soğan: Kültürün Farklı derinliklerdeki Dışavurum Aşamaları.....	14

**Grafik
No**

GRAFİKLER LİSTESİ

1	Hofstede'in Kültür Boyutlarında Türkiye ve Finlandiya.....	22
---	--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ilgili araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmektedir.

Problem Durumu

Eğitim kurumlarında yönetim, klasik tepeden yönetme anlayışını terk edip giderek insana ait duygusal ve sosyal unsurları da dikkate almakta ve daha etkili yönetim yaklaşımları ile başarıyı hedeflemektedir. Etkili liderler, çalışanlar ile işbirliğine girme, onları dinleme ya da eyleme geçme zamanlarını doğru sezdikleri ölçüde örgütlerini geliştirebilirler. Örgütsel davranışların anlaşılması ve etkili yönetim modellerinin oluşturulabilmesi, yöneticilerin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterliklerinin belirlenmesi sayesinde, daha rahat kestirilebilir ve anlamlandırılabilir.

Bireyler için duygu ve zeka nasıl vazgeçilmez ise eğitim örgütleri için de insan o derece önemlidir. Eğitim örgütlerinin etkililiği, insan kaynaklarını doğru kullanmasıyla ve etkili yönetim ilişkilerini geliştirmekle sağlanabilir. İnsan ilişkilerinin ve yönetimin son derece önemli olduğu eğitim örgütlerindeki yöneticiler, örgütlerinde var olan başarı ve başarısızlıklardan da birinci derecede sorumludurlar. Kendisinin ve başkalarının duygularını anlayıp, doğru bir biçimde yönetebilen bireyler doğaldır ki liderlik yönünden daha da etkili olabilir. Kendisinin ve başkalarının duygularını etkili bir biçimde yönetebilen liderler, çözüm yollarında başkalarını ikna ederek mümkün olan en fazla bireyin desteğini arkasına alabilirler.

Örgütlerde insan unsuru, hem bireysel hem de örgütsel başarı için hayati bir önem taşımaktadır. Yöneticilerin etkililiği, sadece konularında uzman olmaları ile

değerlendirilmemeli bunun yanında duygularını ve çevresiyle olan ilişkilerini yönetme başarılarıyla birlikte ele alınmalıdır. Bireyin, kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olup bunları başarıyla yönetmesi o kişinin duygusal ve sosyal yeterlikleri olarak adlandırılır (Goleman, 2006). Bir yöneticinin, etkili yönetim süreçlerini uygulayabilmesindeki önemli etkenlerden birisi de o yöneticinin sahip olduğu duygusal ve sosyal yeterlikleridir. Kendi duygularının bilincinde olan ve bunları yönetebilen liderler, kendilerini daha kolay kontrol edip onu izleyenlerin güven ve saygılarını kazanarak, rol model olabilirler. Ayrıca, başkalarının duygularını anlayabilen liderler, onların beklenti ve hassasiyetlerini kavrayabilir ve onlara esin kaynağı olabilirler. Bireylere önem verip onlarla sadece grup içinde değil, aynı zamanda birebir olarak da ilişkiler kurabilen kendilerini başkalarının yerine koyan liderler, ilişkilerini etkili yönetebilmektedirler (Barling, Slater ve Kelloway, 2000).

Goleman (2006) tarafından kavramsallaştırılan duygusal ve sosyal yeterlikler modelinin temeli, Goleman (1995) tarafından daha önce tanımlanan duygusal zekaya dayanmaktadır. Goleman, duygusal yeterliği; iş yerinde olağandışı bir performansla sonuçlanan duygusal zekaya dayalı olan ve öğrenilen bir beceri olarak tanımlamaktadır. Duygusal yeterliğin alt boyutları ise; bireyin farkındalık ve özyönetim becerilerinden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle, duygusal yeterlik; bireyin kendi duygularının farkında olup bunları başarıyla yönetmesi sayesinde doğru zamanda ve yerde etkili bir şekilde davranış modeli geliştirmesidir. Goleman'a (2006) göre, sosyal yeterlik ise; bireyin sosyal bilinç ve ilişki yönetimi becerilerinden oluşmaktadır. Birey, sosyal yeterlikleri sayesinde başkalarının duygularının farkında olur ve ilişkilerini yönetir böylece başkalarını anlayıp farklı sosyal durumlarda doğru zamanda ve yerde etkili davranış modelleri geliştirmeyi başarır.

Yönetici davranışlarına etki eden önemli unsurlardan biri de kültürdür (Hofstede, 2006; Smith, Peterson ve Schwartz, 2002; Sagiv ve Schwartz, 2000; Suutari, 1998; Smith, Dugan ve Trompenaars, 1996). Bunun dayanağı ise yöneticilerin sahip oldukları kültürel farklılıklara bağlı olarak örgütlerini birbirlerinden değişik davranış kalıplarıyla yönetmeleridir. Örgütsel başarıya ulaşmak, yönetici davranışlarının çözümlenip daha etkili hale getirilmesi sayesinde

olacaktır. Sagiv ve Schwartz (2000), Smith, Dugan ve Trompenaars (1996) gibi araştırmacılar da bireylerin davranışlarının ulusal kültüre göre değişmesi ile ilgili ilişkileri saptamışlardır. Ancak, gözden kaçışılmaması gereken bir başka nokta da davranışlar sadece ulusal değerlerin etkisinde olmayıp aynı zamanda bireysel ve örgütsel farklılıkların da sonucu olarak da görülebilir (Smith, Peterson ve Schwartz, 2002). Bunlara rnek olarak bireyin geçmiş deneyimleri, önyargıları, bakış açıları ya da örgütün yapısı gösterilebilir. Hamzah, Saufi ve Wafa'ya (2002) göre kültürün üç temel unsuru bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, her toplumun kültüre sahip olması ve toplumların ortak insani özelliklerini tanımlamaya yardımcı olması, yani onun evrenselliğidir. İkinci olarak, evrensel olarak tüm toplumlarda görülen evlilik, kurallar gibi birbiriyle uyumlu yapıları içermesi yani örgütlerden oluşmasıdır. Üçüncüsü ise her kültürün insanlığın ortak çaba, duygu ve düşüncesinden oluşması yani insan yaratıcılığının sonucudur.

Hofstede (1980) milletlerin kültürel eğilimlerinin sınıflandırılmasında dört boyut ortaya koymuştur. Hofstede'in (1980) kültür boyutları; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireysellik ve kolektivizm ve eril ya da dişil olmadır. Ayrıca, Hofstede (1993) bu sınıflamasına sonradan uzun dönem odaklılık / kısa dönem odaklılık olarak beşinci bir boyutu da eklemiştir. Güç mesafesi yönetici ile yönetilen arasındaki eēitsizlięin normal kabul edilmesidir. Belirsizlikten kaçınma bireylerin yapılandırılmamış durumlar karşısında yapılandırılmış olanı seçmesidir. Bireysellik kişilerin bir grubun yesi olmak yerine bir birey olarak davranmasıdır. Kolektivizm kişilerin bir grubun yesi olarak davranmasıdır. Erillik kendine güven, performans, başarı ve rekabet gibi değerlere sahip olmadır. Dişillik yaşam kalitesi, kişiler arası ılımlı ilişkiler kurmak, hizmet, zayıfı koruma ve dayanışma gibi değerlere sahip olmadır. Hofstede'in (1980) verilerine göre Türk kültürü yüksek düzeyde güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınmanın olduğu kolektivist ve eril bir toplum özellikleri göstermektedir. Hofstede'in (1980) kültür sınıflaması sonucunda Finlandiya kültürü ise g mesafesinin düşük düzeyde olduğu bireysel ve dişil bir toplum özellikleri göstermektedir.

House ve diğerlerine (2004) göre Kuzey Avrupa grubunda yer alan Finlandiya'da *katılımcı* ve *insan odaklı* liderlik ile Ortadoğu grubunda yer alan

Türkiye’de ise *takım odaklı* ve *karizmatik* liderliğin daha yaygın olarak görülmektedir. Karizmatik liderlikte geleceği görme, esin kaynağı olma, özverlilik, dürüstlük, kararlılık ve performans odaklılık öne çıkmaktadır. Takım odaklı liderlikte işbirliği ve ortak çalışma temel özellikler olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcı liderlikte diğer bireylerin de katılımını sağlayarak ortaklaşa yönetim süreçlerini uygulamayı içermektedir. İnsan odaklı liderlikte ise ılımlı bakış açısı ve insanlara değer veren hümanist yaklaşım önemli yer tutmaktadır.

Yükseköğretim kurumları olarak üniversiteler ve dolayısıyla yöneticileri, görevleri gereği çağın en son gelişmelerini izleyip kendilerini geliştirmek zorundadırlar (Gumpert ve Sporn, 1999). Bu da, ancak liderlik becerisi üst düzeyde olan yöneticiler tarafından başarılabilir. Fakültelerde, başarılı liderlerin arkasında, onları destekleyen bölüm başkanı, yönetici ve diğer öğretim elemanları bulunmaktadır. Bu destek, daha çok var olan şartların düzenlenmesi ve potansiyelin etkili kullanılmasını kapsamaktadır. Bununla birlikte, yükseköğretimde destekleyici bölüm başkanlarına çok yaygın bir biçimde rastlanamamaktadır. Bunun arkasında yatan temel nedenlerden birisi de yöneticilerin daha çok bürokratik işlemlerle ilgilenmeleri ve işleri hakkındaki heyecanlarını kaybetmeleridir (Kezar, Lester, Carducci, Gallant ve McGavin, 2007). Yükseköğretim yöneticisinin, örgütteki öncelikli görevleri; liderlik etmek, araştırma etkinliklerini yürütmek, öğrenme ve öğretim etkinliklerini uygulamak, başkalarını geliştirmek ve mesleki gelişimin sağlanması için uygun ortamı oluşturmak, günlük yönetim etkinliklerini yapmak ve değerlendirmektir (Knight ve Trowler, 2001).

Yükseköğretim yöneticileri, sorumluluklarını yerine getirirken birbirinden farklı birçok rolü üstlenmek zorundadırlar. Bu roller; eğitimci, lider ve yönetici boyutlarını kapsamaktadır (Winston, Creamer ve Miller, 2001). Yöneticiler, üç boyutta da insanlarla ilişki kurup, onları etkileyerek işleri yürütmekte ve örgüt amaçlarına ulaşmaya çalışmaktadırlar. Lider yöneticiler, iş görenlerin tümünü ortak amaçlar etrafında bütünleştirdiği zaman etkili olabilmektedirler. Etkili liderliğin üç temel bileşeni; teknik, kişiler arası ve bilişsel yeteneklerden oluşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Bireyleri, bu sürece katmak için gerekli yeterlikler, sadece sorun çözme ya da bilişsel becerilere sahip olmaktan fazlasıdır. Araştırmalar

göstermektedir ki; etkili liderlik davranışları ile duygusal ve sosyal yeterlikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Bauman, 2006; Boyatzis ve Oosten, 2002; Gardner ve Stough, 2002; Barling, Slater ve Kelloway, 2000; Goleman, 2000; Cherniss, 1998; Cooper ve Sawaf, 1997; Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 1995). Yükseköğretimdeki yöneticilerin, karşılaştıkları sorunlara çözüm bulabilmesi, insan ilişkilerinde doğru kararlar alabilmesi, ancak kendini ve çevresindekileri iyi tanması ile mümkün olabilir. Bireyin kendisini tanması, kendi duygularının bilincinde olması ve bunları yönetebilmesi duygusal yeterliklerin köşe taşlarındandır (Goleman, 1995). Ayrıca, bireyin çevresindekilerin duygularını fark edip, onlarla etkili ilişkiler kurabilmesi ise sosyal yeterliklerin temelini oluşturmaktadır (Goleman, 2006).

Winston, Creamer ve Miller (2001), yükseköğretim yöneticileri için üç alt boyutta ele aldığı *eğitimci, lider ve yönetici* davranışlarını, Yukl'un (1998) ortaya koyduğu yöneticilerin idari davranış özelliklerinden geliştirmişlerdir. Yükseköğretim yöneticileri, *eğitimci* olarak hem öğrencinin öğrenmesini hem de toplumun gelişimini etkin ve işbirliği içinde amaçlamaktadırlar. Yükseköğretim yöneticisi, *lider* olarak öğrencilere ve kuruma, başaracakları etkinlikler ve görevler için vizyon sağlayan kimsedir. Yükseköğretim yöneticileri, *yönetici* olarak, günlük yönetsel davranışlarında, öğrencilerin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için kaynakları ve insanları eş güdümler ve yönetir (Elkins, 2006).

Küreselleşen dünyada, farklı kültürlerden gelen örgütler, birbirleriyle daha da çok iletişime girmek zorunda kalmaktadırlar. Bunun sonucu olarak, kültürler arası çalışmalar farklı kültürlerde var olan davranışların ve beklentilerin anlaşılması için, gittikçe önem kazanmaktadır. Bu tür araştırmalarda elde edilen bilgi sayesinde, insanların birbirlerinin farklılıklarını ve ortak değerlerini daha iyi anlamasına yardım edebilir. Kültürel çalışmaların arkasındaki mantık, davranışların kültürel çerçevede incelendiği zaman daha iyi anlamlandırılabilceği öngörüsüdür (Cervai, Kekale, Fabbro, 2005).

Farklı kültürlerden gelen bireyler, birbirlerinden farklı duygusal zekalara ve buna bağlı olarak birbirlerinden farklı yönetim anlayışlarına sahip olduğu varsayılmaktadır. Buna göre, farklı kültürlerden gelen bireylerin, duygusal zeka

profilleri ile işyerindeki davranışları birbirleri ile ilişkilidir (Ilangovan, Scroggins ve Rozell, 2007). Eğer, duygusal zeka öğreniliyor ve geliştirilebiliyorsa o zaman farklı kültürlerdeki duygusal zekalar da birbirlerinden farklı olmalıdır. Bu sayede, yöneticiler, birbirinden farklı kültürlerdeki bireylerin, güçlü ve zayıf yanlarını göz önüne alarak, planlama ve görevlendirme yapabilirler. Böylece, çalışanlar duygusal zekalarına göre güçlü oldukları alanlarda daha etkin çalışabilir ve başarılı olabilirler.

Dünyadaki hızlı değişimler ve daha büyük kitlelerin yüksek öğrenim görme talebinin artması, bilginin ve insanların kültürler ve üniversiteler arası kolayca dolaşabilmesi, diğer tüm kurumlar gibi üniversitelerin de yoğun bir rekabet içinde olması, yüksek öğretimde yönetim ve yöneticilerinin davranışlarının incelenmesini daha da önemli kılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının, çağın gereklerine uygun donanımlı insanlar yetiştirme işlevi düşünülecek olursa bu kurumların daha etkili nasıl yönetileceğine ilişkin öneri ve yöntemler geliştirme gereksinimi daha da önem kazanmaktadır. Yönetimin en önemli unsurlarından biri olan yöneticilerin davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterliklerinin kültür temelinde anlamlandırılmaya çalışılması yönetim alanında yeni çözümler üretilmesine katkı sunabilir.

Problem Cümlesi

Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?

Alt Problemler

Problem cümlesi doğrultusunda araştırma kapsamında incelenecek alt problemler şunlardır:

1. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışları; eğitimci, lider ve yönetici alt boyutlarında farklılaşmakta mıdır?

2. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin duygusal yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?
3. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin sosyal yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?
4. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlikleri arasındaki ilişki farklılaşmakta mıdır?
5. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretim elemanı görüşleri farklılaşmakta mıdır?
6. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin duygusal yeterliklerine ilişkin yönetici ve öğretim elemanı görüşleri farklılaşmakta mıdır?
7. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin sosyal yeterliklerine ilişkin yönetici ve öğretim elemanı görüşleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılarak bu çerçevede yöneticiler için daha etkili idari davranış modelleri önerilmektedir. Çalışma kapsamında, yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışları; *eğitimci*, *lider* ve *yönetici* alt boyutlarında ele alınırken, duygusal yeterlikleri; *farkındalık* ve *özyönetim*, alt boyutlarında sosyal yeterlikleri ise; *sosyal bilinç* ve *ilişki yönetimi* alt boyutlarında Hofstede'in (1980) kültür sınıflamasına göre yorumlanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında, Türk ve Fin olmak üzere iki farklı toplum yöneticilerinin, idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlikleri karşılaştırılmakta ve ulaşılan sonuçlar tartışılmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda üniversite yönetimine ve yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bireyin, uzmanlık bilgisi ve yeterliklere sahip olması onun başarısına ve etkililiğine sebep olan tek etken değildir. Bunların da ötesinde, bireyin sahip olduğu bu yeterlikleri kullanma isteği ve çabası başarıya ulaşmak için önemli bir yer tutmaktadır. Duygusal ve sosyal yeterliklerin geliştirilmesi yaygın bir uygulama olmamasına rağmen etkili yönetim süreçlerini uygulamak için üzerinde daha çok düşünülmesi gereken bir konu olmalıdır (Boyatzis, 2007).

Dünyadaki değişim farklı kültürlerden bireylerin ve örgütlerin birbirleriyle iletişime geçmesine ve ortak projelerde çalışmalarına neden olmaktadır. Böyle bir süreçte farklı kültürlerdeki davranış tercihleri, karar alma süreçleri, liderlik biçimleri, hiyerarşik ve örgütsel yapıları gibi birçok unsuru anlayıp tanımlama gereğini doğurmuştur.

Bu çalışmada, yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlikleri iki kültür arasında karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Yükseköğretim yöneticilerinin hangi yönetsel davranışı ne sıklıkta yaptığının tespit edilmesi ve ne çeşit duygusal ve sosyal yeterliğe sahip olduklarının anlaşılması, yöneticilerin daha etkili yönetim davranışları geliştirmeleri için çeşitli fikir ve ipuçlarının bulunmasına yardımcı olabilir. Yükseköğretim yöneticilerinin yönetsel davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterliklerinin ortaya konması daha etkili yönetici modellerinin geliştirilmesi için bir çıkış noktası olarak kullanılabilir.

Bu araştırmada, Türkiye ve Finlandiya'nın en eski üniversiteleri olan İstanbul Üniversitesi ile Helsinki Üniversitesi örneklem olarak ele alınmaktadır. Finlandiya eğitim sisteminin, son dönemlerde yaptığı ilerlemeler oldukça dikkat çekicidir. Finlandiya, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), sonuçlarına göre (OECD, 2008), son dönemlerde (2000, 2003 ve 2006) dünya sıralamasında üst üste birinci gelmektedir. Finlandiya yükseköğretimi de benzer biçimde, dünya sıralamasında eğitim-öğretim, araştırma etkinliği niteliğine ilişkin değerlendirmelerde ön sıralarda bulunmaktadır. Shanghai Jiao Tong Üniversitesi, tarafından yapılan sıralamaya göre, Helsinki Üniversitesi, 2007 yılında 73. ve 2008

yılında ise birkaç basamak yükselerek dünya sıralamasında 68. olmuştur. Bir diğer sıralama olan Webometrics'te ise Helsinki Üniversitesi, 2009 yılında dünya sıralamasında 42. Avrupa üniversiteleri arasındaki sıralamada ise 3. olmuştur. Her geçen yıl, birçok yeni öğrencinin sisteme katılması ve buna benzer nedenlerden dolayı, Türk Eğitim Sistemi ve Türk Yükseköğretimi ise gerek nitelik gerekse nicelik sorunları ile uğraşmak zorunda kalmaktadır. Türk eğitim sisteminin, giderek artan düzeyde sorunlarla karşı karşıya kalması, yükseköğretimdeki yöneticilerin, daha etkili idari davranışlar göstermesini gerekli kılmaktadır. Finlandiya yükseköğretim sisteminin, son dönemlerdeki başarılı ilerlemeleri düşünülecek olursa, yapılan bu karşılaştırmalı çalışma sayesinde yönetici seçimi ve yetiştirilmesi konusunda yeni modeller oluşturulabilir ve önerilerde bulunabilir. Araştırma, yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterliklerini ortaya koyup, fakültelerin yönetiminde akademik ve yönetsel niteliği arttırmaya yönelik yeni model ve önerilere temel oluşturabilir.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan, yönetici ve öğretim elemanlarının, kendilerine verilen ölçme araçlarını, içtenlikle ve doğru bir biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Bu araştırmada, Hofstede (1980) ve House vd. (2004) araştırma bulgularının Türk ve Fin kültürlerinin özelliklerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada veri toplama, İstanbul ve Helsinki Üniversite'lerinin fakülteleri ile sınırlıdır.
2. Örneklem adı geçen fakültelerdeki bölüm başkanları ve bunlara bağlı birimlerde görev yapan öğretim elemanları ile sınırlıdır.
3. Araştırmada ele alınan değişkenler, uygulanan ölçüm araçlarının güvenilirlik ve geçerlik boyutlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Duygusal ve sosyal yeterlik: Duygusal zekaya dayalı işyerinde daha etkili performans göstermeye katkı sağlayan öğrenilen bir yeterliktir (Goleman, 2006).

Duygusal yeterlik: Bireyin kendi duygularını doğru okuyarak etkili davranış modelleri geliştirmesidir.

Sosyal yeterlik: Bireyin başkalarının duygularını doğru okuyarak etkili davranış modelleri geliştirmesidir.

Farkındalık: Bireyin kendi iç durumunun, kaynaklarının-güçlü ve zayıf yanlarının-kendi seçimlerinin ve sezgilerinin bilincinde olmasıdır.

Özyönetim: Bireyin kendi kaynaklarını, dürtülerini ve iç durumunu yönetmesidir.

Sosyal bilinç: Bireyin başkalarıyla ilişkilerini yürütme biçimi ve onların duygularının, gereksinimlerinin ve eğilimlerinin bilincinde olmasıdır.

İlişki yönetimi: Bireyin başkalarını ikna etme ustalığıyla onların isteklerine cevap verebilmesidir.

Ulusal kültür: Bir ülke halkını diğerinden ayıran kolektif zihinsel programlanma süreçleridir (Hofstede ve Hofstede, 2005).

Güç mesafesi: Yönetici ile yönetilen arasındaki eşitsizliğin olağan olarak karşılanma düzeyidir.

Belirsizlikten kaçınma: Bir ülkede yaşayan insanların yapılandırılmamış durumlar karşısında yapılandırılmış olanı seçme düzeyidir.

Bireysellik: Kişilerin bir grubun üyesi olmaktan daha çok tek başına bir birey olarak davranma düzeyidir.

Kolektivizm: Kişilerin birey olarak davranmaktan daha çok bir grubun olarak davranma düzeyidir.

Erillik: Kendine güven, performans, başarı ve rekabet gibi erkeklere ait değerlere sahip olma düzeyidir.

Dişillik: Yaşam kalitesi, kişiler arası ılımlı ilişkiler kurmak, hizmet, zayıfı koruma ve dayanışma gibi kadınlara ait değerlere sahip olma düzeyidir.

Kısaltmalar

DZ: Duygusal zeka.

DSY: Duygusal ve sosyal yeterlikler.

GLOBE: Küresel liderlik ve örgütsel etkililik araştırma programı.

ESCI: Duygusal ve sosyal yeterlikler envanteri.

PISA: Uluslararası öğrenci değerlendirme programı.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümdeki ilgili alanyazın içinde kültürle insan davranışları arasındaki ilişki, Hofstede'in (1980) ulusal kültür boyutlarında Türkiye ve Finlandiya karşılaştırması, yükseköğretim yöneticisinin idari davranışları, duygusal ve sosyal yeterlikler, yönetim ile duygusal ve sosyal yeterlikler arasındaki ilişki yer almaktadır.

Kültür ve İnsan Davranışları

İnsan davranışlarındaki farklılıklar, insanın doğası, kültürü ve kişisel özellikleri tarafından belirlenir. Bu üç unsur, insan davranışlarını değişen düzeylerde etkilemektedir (Triandis, 1994; Hofstede, 1980). Kültür, tanımlanması güç bir kavramdır. İnsan doğasının nerede bitip kültürün nerede başladığı veya kültürün nerede bitip kişiliğin nerede başladığı, halen bir tartışma konusudur. Dünyanın farklı kültürlerinde yaşayan insanlar aşkı, kızgınlığı ve korkuyu hissetme konusunda eşittirler. Başka bir deyişle, insan doğası, bir insanda var olan ortak özelliklerin hepsidir ve insandaki zihinsel yazılımın evrensel boyutunu temsil eder. İnsan doğası, bireyin temel yetenekleri olarak tanımlanabilir. İnsanların, bu yeteneklerle neler yaptığı ise onların kültürüne bağlıdır. Hofstede ve Hofstede'e (2005) göre, kültür, kişinin genleri yoluyla taşıdığı bir şey olmayıp o kişinin sosyal çevresinden öğrendiği her şeydir. İnsanların davranışlarını, düşünce ve duygularını belirleyen üçüncü değişken ise kişiliktir. Dışa dönüklük ve açıklık gibi kişilik özellikleri, kısmen kalımsaldır ve kısmende sonradan edinilir. Kültür, bir yandan insan doğasından, diğer yandan da kişisel farklılıklardan ayrı tutulmalıdır.

Her bir birey, aynı anda birden fazla sınıf ve grubun içinde yer aldığı için birbirinden farklı kültür düzeyine sahiptir (Hofstede, 2001). Örneğin, bir ülke, bir köy ve bir takımın her biri kendine özgü kültürlerle sahiptirler. Bireyler, kültürel

farklılıkları gruptan öğrenir ve içinde yaşadıkları farklı sınıf ve toplulukların ortak özelliklerini doğal olarak yansıtmaktadırlar. Buna göre, kültürün farklı tabakaları aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Hofstede ve Hofstede, 2005):

Ulusal kültür: Ulusun bütünü ile ilişkilidir.

Örgütsel kültür: Örgüt üyeleri tarafından paylaşılmaktadır.

Bölgesel kültür: Bir ulusun içinde var olan farklılıkları içermektedir.

Cinsiyet kültürü: Erkek ya da kadına ait cinsiyet farklılıklarını kapsamaktadır.

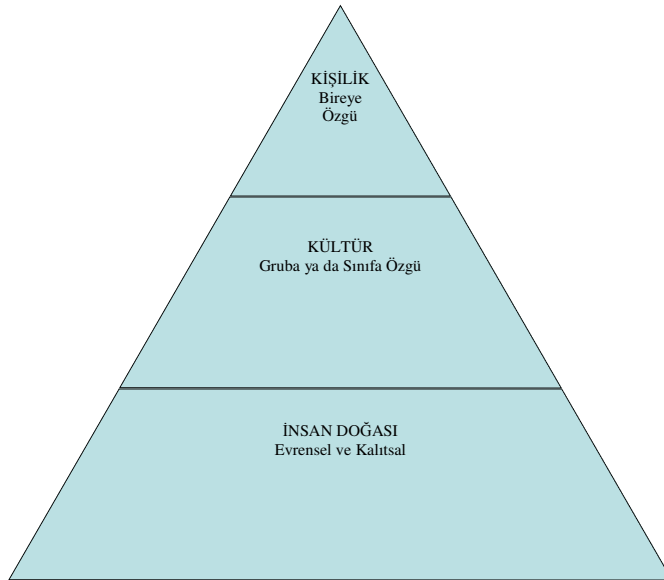
Kuşak kültürü: Ebeveynler ve çocukları arasındaki kuşak farklılıklarıdır.

Sosyal sınıf kültürü: Bireylerin, sahip oldukları eğitim ve meslek gibi değişkenler tarafından biçimlenmektedir.

Kişilik ve insan doğasının kültürle karıştırılmaması ve aralarındaki sınırların belirlenmesi sosyal bilimciler için oldukça zorlu bir konu olmuştur. Şekil 1’de kişilik, kültür ve insan doğasının yapısı gösterilmektedir:

Şekil 1

Zihinsel Yazılımın Kendine Özgü Üç Aşaması

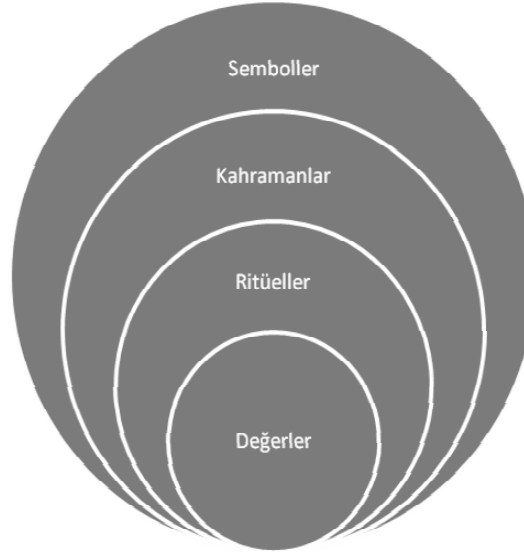


Kaynak: Hofstede, G. ve Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. NY: McGraw-Hill.

İnsan doğası, insanın genleriyle doğuştan gelir ve kişinin fiziksel ve temel psikolojik işlevlerini yerine getirir. Örneğin; korkmak, sevmek, zevk almak, utanmak, başkaları ile işbirliğine girmek, oyun oynamak, çevreyi gözlemlemek ve bunu başkaları ile konuşarak paylaşmak, hep insan doğasına aittir. Ancak, bunları ortaya koyma, yapma ve yaşama biçimi kültürle şekillenmektedir. Diğer yandan, kişilik ise bireyin sadece kendine özgü ve başka hiç kimseyle ortak olmayan zihinsel programlarıdır. Kişisel özellikler, kısmen kalıtsal olup genlerle aktarılırken, bir yandan da kültür ve kişisel deneyimler yoluyla şekillenmektedir. Aslında, bireyin geçmiş kuşaklardan öğrendikleri ve bunları gelecek kuşaklara aktarımı, insan grupları içindeki ortak özelliklerin önemini anlatmaktadır (Hofstede ve Hofstede, 2005). Kültürel farklılıklar kendilerini değişik biçimlerde gösterirler. Bunlar, en genel olarak sınıflandırıldığında; semboller, kahramanlar, ritüeller ve değerlerdir. Şekil 2, bu kavramları bir soğanın zarları gibi en derinden yüzeye doğru göstermektedir:

Şekil 2

Soğan: Kültürün Farklı Derinliklerdeki Dışavurum Aşamaları



Kaynak: Hofstede, G. ve Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. NY: McGraw-Hill.

Semboller, sadece o kültürü paylaşan bireyler tarafından ayırt edilebilen kelime, jest, resim ya da nesnelere dir. Bir dildeki, jargon ya da kelimeler, giyinme ve saç biçimi, flama ve statü sembolleri bu sınıftadır. Yeni semboller, kolayca ortaya

çıkabilir, eskileri de kolayca ortadan kaybolabilir ve gruplar arasında sürekli olarak taklit edilir bu değişkenlikten dolayı semboller katmanların en üst yüzeysel bölümünde bulunmaktadır. Kahramanlar, toplum tarafından çok değer verilen, davranış modeli olarak alınan, yaşayan ya da ölmüş, gerçek ya da hayali kişiler olabilir. Ritüeller sosyal ve dinsel törenleri ve adetleri kapsamaktadır. Başkalarına saygı göstermek, selamlaşma biçimleri, günlük iletişim, konuşma biçimleri, grup içinde uyum ve liderin isteklerini kabulleniş gibi davranışları içerir. Ritüellerin, kahramanların ve sembollerin dışavurumu uygulamalar yoluyla gerçekleşir. Bu yönden de adı geçen uygulamalar görülebilir ve gözlemlenebilir.

Kültürün özü kendini değerlerde göstermektedir. Değerler iyi ve kötü yapılması gereken ya da yapılmaması gerekenler arasındaki farkı gösteren kültür bileşenleridir ve kültürün içinde sıkı sıkıya gömülü bir haldedir (Hofstede, 1994). Değerler, belli durumlarda diğer seçeneklere göre daha baskın olan güçlü eğilimlerdir. Bu açıdan bakıldığında değerler bir okun iki ucu gibi eksi ve artı tarafı olan duygulardır. Değerler aşağıdakilerle ilgilenmektedir:

- Kötüye karşılık iyiyi,
- Kirliye karşılık temizliği,
- Tehlikeye karşılık güvenliyi,
- Yasaklanana karşılık izin verileni,
- Terbiyeli olmayana karşılık terbiyeli olmayı,
- Ahlaki olmayana karşılık ahlaki olanı,
- Çirkine karşılık güzelliği,
- Doğal olmayana karşılık doğal olanı,
- Normal olmayana karşılık normal olanı,
- Çelişkili olana karşılık mantıklı olanı,
- Rasyonel olmayana karşılık rasyonel olanı.

Değerler, yaşamın ilk yıllarında yoğun olarak edinilir. İnsan yaşamının ilk 10-12 yılında kişi gerekli olan bilgileri bilinçsiz olarak çevresinden edinmektedirler. Bu bilgiler sembollerini, kahramanları, ritüellerini ve en önemlisi temel değerlerimizi içermektedir. Bu hızlı edinimin sonunda bilinçli öğrenme ve bazı uygulamalara

odaklanma dönemi başlamaktadır. Kültürel değerler, bilinç altında bulunup, yaşamımızın ilk yıllarından itibaren öğrenilmektedirler. Kültürel değerler bilinçaltında oldukları için geçerliliği kolayca tartışılmamaktadır. Bu değerler, sadece insanların gerçek hayatta gözlenmiş olan davranışlarından çıkarılabilmektedirler (Hofstede ve Hofstede, 2005).

Kültür, bir toplumda hem tarihi hem de şu anda paylaşılan gerçekliklerin bir yansımasıdır (Triandis, 1994). Mitler, hikayeler ve ortak köken olarak özetlenebilecek olan paylaşılan tarihi gerçeklikler, kültürü belirlemede önemli bir rol oynar. Bir toplumdaki ataerkillik ve aynı şekilde güç aralığı, o toplumun paylaştığı tarihi geçmişle ilişkilidir. Toplumun ekonomik yapısı da güç aralığı, ataerkillik ve zaman yönelimi gibi kültürel boyutlarda önemli role sahiptir. Peterson ve Smith (1997) kültürün unsurlarını dil, coğrafya, din, ekonomi, ulusal sınırlar, sanayi, iklim, topografya olarak tanımlamışlardır. Ulusal kimliğin temelinde, yaşanılan bölge, ortak mitler, ortak tarihsel hafıza, toplumun kültürü, ortak yasal haklar ve görevler, üyelerin bölgesel hareketliliği ile ortak ekonomi olarak tanımlamıştır. Bu temeller, kültür oluşumunun farklı öncüllerini yansıtmaktadır. Coğrafi, tarihsel, kurumsal, sosyal kimlikle ilgili ve kültürün içine gömülmüş ekonomik unsurları kapsamaktadır.

Kültürlerarası yapılan çalışmalarda süregelen bir tartışma bulunmaktadır (Hofstede ve Hofstede, 2005): Ulus gerçekten bir bütün olarak mı ele alınmalı yoksa birbirinden farklı unsurlardan mı oluşmaktadır. Ulusal kültürler, örgütlerle ilgili yapılan çalışmalarda gerek bireylerin gerekse de örgütlerin davranışlarını anlamlandırmada önemli bir unsur olarak incelenmektedir. Araştırmacılar ve kuramcılar, ulusal kültürün kavramsallaştırma sürecinde farklı modeller öne sürmüşlerdir. Bu modellerin pek çoğu kültürün yansıttığı göstergeleri ölçmektedirler. Bu kavramların çoğu ise ulusal kültürleri bir bütün olarak kabul edip ele almaktadırlar. Herskovits (1948, akt. Smith, Peterson ve Schwartz; 2002) gibi kuramcılar kültürü sadece ortak paylaşılan davranış ve anlayışlardan oluşmayıp aynı zamanda farklılıkları da içerdiğini belirtmektedir. Kültürlerin değerleri içinde biçimlenmiş davranışlar, kültürlerin genel özelliklerinin ortaya konmasıyla daha anlamlı hale gelir. Örgüt içindeki davranışlar ise dar çerçevede örgütün değerlerini yansıtırken daha geniş çerçevede ulusal kültürün yansımasıdır.

Kluckhohn ve Strodtbeck (1961) ulusal kültür ile örgütler arasındaki ilişki konusunda çalışan ilk araştırmacılardandır. Kluckhohn ve Strodtbeck (1961) altı kültürel ilişki tanımlamaktadır: Ben kimim? Dünyayı nasıl görmekteyim? Diğer insanlara nasıl bağlıyım? Ne yapmaktayım? Bana ait olan alanı nasıl kullanmaktayım? Zamanı nasıl kullanmaktayım? Bu ilişkilere göre insanoğlu beş temel sorunla karşı karşıya kalır; bireyin diğerleri ile ilişkisi nasıldır? (ilişki yönelimi); insan yaşamının geçici odağı nedir? (zaman yönelimi); insan eyleminin şekli nedir? (eylem yönelimi); Bir insanın doğayla ilişkisi nedir? (insan-doğa yönelimi); İnsan doğasının doğuştan gelen özelliği nedir? (insanoğlu-doğa yönelimi). Bu yönelimler, davranışsal ve tutumsal uygulamaları olan değerleri göstermektedir.

Boyacıgiller ve Adler de (1991) Kluckhohn ve Strodtbeck'in değer yönelimi listesine altıncı bir değer yönelimi olan alan yönelimi kavramını ekleyerek geliştirmişlerdir. Trompenaars (1993), kültürü, insanların özellikle zamanla ve dış çevre ile ilişkili olan sorun çözme yöntemleri olarak tanımlamıştır. Trompenaars'a (1993) göre kültürel karşılaştırmalar, insanların sorun çözme yöntemleriyle ilgilenmektedir. Bu karşılaştırmaları yapmak amacıyla, ortak sorunların genel terimlere dönüştürülmeleri gerekmektedir.

Ancak, ulusal kültürle ilgili en önemli çalışmalardan birisi Hofstede (1980) tarafından yapılmıştır. Hofstede (1980), örgütler ve kültürler hakkında veriler toplamıştır. Hofstede çalışmasında, 72 ülkeden 20 farklı dili kapsayan 38 meslek üzerinde çalışmıştır ve 116 bin anket kullanmıştır. Hofstede ve Hofstede (2005) göre ulusal kültür; bir ülke halkını diğerinden ayıran kolektif zihinsel programlanma süreçleridir. Kolektif programlama ise bir ulusun halkı tarafından paylaşılan deneyimler sonucu geliştirdiği; eğitim, yönetim, hukuk sistemi, aile yapısı, dini, edebiyatı, mimarisi ve bilimsel kuramları gibi transfer edilebilen tüm değerleri kapsamaktadır. Ulusal kültür çok yavaş değişmektedir ve ulusu meydana getiren insanların zihinlerinde olan şey aynı zamanda örgütlerinde de kendini göstermektedir.

Hofstede (1980), bir ülkenin kültürel eğilimlerinin değerlendirilmesi için dört

boyut ortaya koymuştur. Hofstede'in (1980) kültür boyutları; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireysellik ve kolektivizm ve eril ya da dişil olmadır. Ayrıca, Hofstede (1993), bu sınıflamasına sonradan, uzun dönem odaklılık / kısa dönem odaklılık olarak beşinci bir boyutu da eklemiştir. Hofstede'in çalışmasında ve diğer benzer çalışmalarda ulus devlette tek bir ulusal kültürün varlığını kabul eder. Ulusal kültürle ilgili var olan çalışmalardan çoğu ulusal kültürü tanımlamada bu homojenlik fikrini kullanmaktadırlar. Bu durum, kısaca kültürün o ülkede yaşayan tüm bireylerde görülebileceği düşüncesini savunur. Hofstede'in bu çalışması kültürler arası çalışma yapmak isteyen araştırmacılara geniş olanaklar sağlamıştır (Fougere ve Moulettes, 2005). Hofstede'in, bu çalışmasıyla ilgili olarak, nesnel bir anketin öznel bir durumu yansıtamayacağı ve sadece IBM orta düzey yöneticilerini örneklem aldığı için tüm topluma genellenemeyeceği gibi eleştiriler yapılmıştır. Ayrıca, yapılan bu sınıflamanın üzerinden belirli bir süre geçmesi ve kültürün hareketli bir yapıya sahip olması başka bir eleştiri konusu olarak görülmektedir. Ancak, Hofstede'in (1980) çalışmasındaki örnekleminin genişliği ve toplumlardaki kültürel değişimlerin uzun bir süreci kapsıyor olması gerçeği birçok araştırmacı tarafından bu sınıflamanın bir çıkış noktası olarak kullanılmasını sağlamıştır.

Hofstede'in (1980) kültür sınıflamasının açılımı aşağıdaki gibidir:

Güç mesafesi: Yönetici ile yönetilen arasındaki eşitsizliğin olağan olarak karşılanma düzeyidir.

Belirsizlikten kaçınma: Bir ülkede yaşayan insanların yapılandırılmamış durumlar karşısında yapılandırılmış olanı seçme düzeyidir.

Bireysellik: Kişilerin bir grubun üyesi olmaktan daha çok tek başına bir birey olarak davranma düzeyidir.

Kolektivizm: Kişilerin birey olarak davranmaktan daha çok bir grubun olarak davranma düzeyidir.

Erillik: Kendine güven, performans, başarı ve rekabet gibi erkeklere ait değerlere sahip olma düzeyidir.

Dişillik: Yaşam kalitesi, kişiler arası ılımlı ilişkiler kurmak, hizmet, zayıf koruma ve dayanışma gibi kadınlara ait değerlere sahip olma düzeyidir.

Uzun dönem odaklı kültürlerdeki bireyler, kısa dönem odaklı kültürlerdeki

bireylere göre kendi duyguları ile daha rahat başa çıkabilmektedirler. Uzun dönem odaklı kültürlerdeki bireyler için saygı, etik, geleneklerin korunması, toplumsal norm ve adetler önemliyken kısa dönemde bu kavramlar diğerine göre daha az dikkate alınmaktadır.

Ronen ve Shenkar (1985), işgörenlerin işleri hakkındaki tutumlarını ve işlerin işgörenlerin gereksinimlerini karşılama düzeylerini ele aldığı çalışmasında, ülkeleri sekiz farklı grupta sınıflandırmıştır:

- Anglo grubu : Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Yeni Zelanda, İrlanda, İngiltere, Güney Afrika.
- Kuzey grubu : Danimarka, Finlandiya, Norveç, İsveç.
- Germen grubu : Avusturya, Almanya, İsviçre.
- Latin grubu : Belçika, İtalya, İspanya, Portekiz, Fransa.
- Yakındoğu grubu : Yunanistan, İran, Türkiye
- Arap grubu : Suudi Arabistan, Kuveyt, Bahreyn, Umman, Abu Dabi, Birleşik Arap Emirlikleri.
- Uzakdoğu grubu : Hong Kong, Malezya, Singapur, Filipinler, Vietnam, Endonezya, Tayvan, Tayland.
- Güney Amerika grubu: Arjantin, Venezüella, Şili, Meksika, Peru, Kolombiya.

Ronen ve Shenkar'a (1985) göre, aynı gruptaki ülkelerin kültürel olarak birbirlerine daha yakın olması ortak bir dil, dil grubu, din, ekonomik, politik, eğitim ve sosyal gelişim unsurlarıyla bağlanmaktadır. Aynı grubun içindeki ülkeler, sahip olunan kültürü etkileyen bu unsurların en azından bir bölümünü ortak değerler olarak paylaşmaktadır.

Ekermans (2009), kültürün, insan davranışlarını duygusal zekalarındaki farklılıklar yoluyla etkilediğini öne sürmektedir. Ekermans'ın, Hofstede (1980) kültür boyutlarından; bireysellik/kolektivizm, güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınmayla, Bar-On ve SUEIT'in duygusal zeka davranışlarının bazıları arasında olması gereken ilişki, Tablo 1'de kavramsal olarak görülmektedir.

Tablo 1

Hofstede'in Kültür boyutlarıyla Bar-On ve SUEIT'in Duygusal Zeka Unsurları Arasındaki İlişki

İlişkili Davranış	Bireysellik/ Kolektivizm	Güç Mesafesi	Belirsizlikten Kaçınma
Başkalarına yardım etme, başkalarının başına geleceklerle ilgili olma, liderleri takip etme, karar almada bağımsızlık, kararlı ve kendine güvenen bir profil çizme.	X		
Kolay öfkelenme ve öfke denetimi, nedenlerinin farkında olarak öfkeyi yönetme, güçlü duyguları yönetme, kaygıyı yönetme güçlüğü.	X		X
Duyguları kolayca ifade etme, kaygı duyunca meslektaşlara bunu söyleyebilme, meslektaşların kaygılı olduğunu fark edebilmesi.	X	X	
İyimser bakış açısı, depresif olma, başkalarının nasıl hissettiğini anlayabilme.	X		
İşyerindeki gerilimle başa çıkabilmek için olumlu bir hava yaratma.		X	

Kaynak: Ekermans, G. (2009). Emotional intelligence across cultures: Theoretical and methodological considerations, C. Stough (Ed.), *Assessing Emotional Intelligence, The Springer Series on Human Exceptionality*.

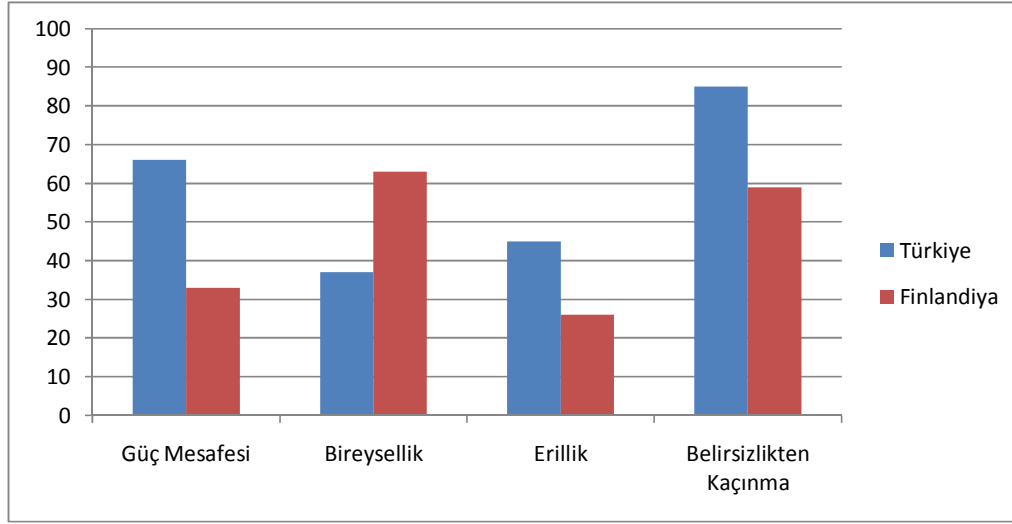
Ekermans (2009), duygusal zeka ile ilişkili olan duygusal özdenetim, iyimser bakış açısı, duygusal farkındalık gibi davranışlar ile bireysel/kolektivist ve güç mesafesi dar/geniş kültür arasında ilişki olduğunu öne sürmüştür ve bireysel ve güç mesafesi dar olan kültürlerle bu davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişki varsaymıştır. Buna karşılık, Ekermans; başkalarına yardım etme, başkalarının başına geleceklerle ilgili olma, liderleri takip etme, karar almada bağımsızlık, kararlı ve kendine güvenen bir profil çizme konularında kolektivist ve güç mesafesi geniş kültürlerle pozitif yönde bir ilişki varsaymaktadır. Bu varsayım, Hofstede'in (1991) "farklı kültürleri karşılaştırmak amacıyla, davranışlarında, değerlerinde ve duygularındaki farklılıkların sınıflandırılması gerekir" önermesiyle de tutarlıdır.

House ve diğerleri (2004) tarafından yapılan GLOBE (Küresel Liderlik ve Örgütsel Etkililik) 170 bilim insanıyla 62 farklı toplumu kapsayan liderlik ve örgütsel davranışları araştıran kültürler arası bir çalışmadır. House ve diğerlerinin.

(2004) GLOBE çalışmasında, kavramsal çerçeve olarak; Hofstede'in boyutları ile McClelland'in performans çalışmaları, Kluckhohn ve Strodtbeck'in gelecek ve insan odaklı kuramları araştırma kapsamında ele alınmışlardır. Bu çalışma sonucunda, altı farklı küresel liderlik davranışı tanımı ortaya çıkmıştır. Bunlar: Karizmatik liderlik, takım odaklı, katılımcı, insan odaklı, özerk ve statükocu liderlik biçimleridir. GLOBE (2004) araştırmasından elde edilen verilere göre, Kuzey Avrupa grubunda yer alan Finlandiya'da katılımcı ve insan odaklı liderlik öne çıkarken, Ortadoğu grubunda yer alan Türkiye'de ise takım odaklı ve karizmatik liderlik öne çıkmaktadır. Karizmatik liderlik; geleceği gören, ilham verici, kişisel özverisi olan, dürüst, kararlı ve performans odaklı liderlik yaklaşımlarını içermektedir. Takım odaklı liderlik; işbirliği ve ortak çalışmayı öne çıkaran uygulamaları içeren yaklaşımlardır. Katılımcı liderlik; diğer bireylerinde katılımını sağlayarak ortaklaşa yönetim süreçlerini vurgulayan yaklaşımı içermektedir. İnsan odaklı liderlik; ılımlı bakış açısına sahip, insanları tek tek çok değerli gören hümanist yaklaşımı vurgulamaktadır. Özerk liderlik; bireyselliği öne çıkaran, bağımsız ve özerk olan yaklaşımı içermektedir. Statükocu liderlik; ben merkezli, kuralcı, pozisyon ve statü bilincini öne çıkaran yaklaşımı içermektedir. (House vd., 2004).

Türkiye ve Finlandiya Kültürleri

Hofstede'in (1980) sınıflamasına göre, Türkiye ve Finlandiya kültürlerinin dört boyuttaki değerleri Hofstede'in sınıflamasına göre Grafik 1'de görülmektedir:



Grafik 1
Hofstede'in Boyutlarına Göre Türkiye ve Finlandiya

	Türkiye	Finlandiya
Güç mesafesi	66	33
Bireysellik	37	63
Erillik	45	26
Belirsizlikten kaçınma	85	59

Güç Mesafesi

Hofstede'in (1980), güç mesafesinde Türkiye ile Finlandiya arasında belirgin bir fark görülmektedir. Türkiyedeki güç mesafesi boyutu Finlandiya'ya göre iki kat daha fazla genişliğe sahiptir. Hofstede'e göre, Türk kültürü geniş düzeyde güç mesafesinin özelliklerini gösterirken, Fin kültürü dar güç mesafesinin özelliklerini göstermektedir.

Güç mesafesinde, yönetici ve çalışanlar gibi farklı güç statüsüne sahip olan insanlar arasındaki beklentileri ve kabul etme düzeyini belirtilmektedir. Güç mesafesi dar olan kültürlerde karşılıklı dayanışma ve danışmanlığa dayanan liderlik biçimi öne çıkmaktadır. Bu çeşit kültürlerde yöneticilerle anlaşmazlık olağan bir durumdur. Çocukların eğitiminde, onlara özgür bir biçimde davranma cesareti verilmektedir. Bireylere, daha çok özerklik, eşitlik ve sorumluluğun verilmesi bu kültürün olağan özelliklerindedir.

Güç mesafesi geniş olan kültürlerde örgütler merkezi olarak yapılanmıştır ve denetim çok sık yapılmaktadır. Yönetici ve çalışanlar arasındaki eşitsizlik doğal karşılanmaktadır ve hiyerarşik yapı piramit biçimindedir. Güç mesafesinin dar olduğu kültürlerdeki örgütler merkezi olarak yapılanmayarak, güç eşit olarak dağıtılmıştır. Örgütsel yapı yatay olarak görülmekte ve denetime daha az ihtiyaç duyulmaktadır (Hofstede, 2004).

Güç mesafesi geniş olan kültürlerde bireyler arası bağlılık esastır. Anlaşmazlık kabul edilmemektedir. Çocuklar anne-babalarının sözünü saygıyla dinlemektedir. Ayrıca bu tip kültürlerde, özerklik yoktur, hiyerarşi önemlidir, statü sembolleri önemlidir ve disiplin söz konusudur.

Güç mesafesi dar ve geniş toplumlar arasındaki temel farklar, Tablo 2'de görülmektedir:

Tablo 2

Güç Mesafesi Dar ve Geniş Toplumlar Arasındaki Temel Farklar

Güç Mesafesi Dar	Güç Mesafesi Geniş
Bireyler arası eşitsizlikler en aza indirgenir.	Bireyler arası eşitsizlikler beklenir ve istenir
Üst ve daha ast arasında karşılıklı bağımlılık bulunur.	Ast üste bağımlıdır; uygulamada daha az güçlü bireyler bağımlı olmakla bağımlı olmamak arasında kutuplaşır.
Öğretmenler, sınıftaki öğrencilerden sorumluluk almalarını bekler.	Sınıftaki tüm sorumluluk öğretmenlerden beklenir.
Öğretmenler nesnel gerçekleri aktaran uzmanlardır.	Öğretmenler kendi bilgi ve deneyimlerini aktaran bilgelerdir.
Öğrenciler öğretmenlerinin eşitleridir.	Öğrenciler öğretmenlerine saygılı davranırlar.
Eğitilmiş bireyler kendinden az eğitilmiş olanlara göre daha az otoriter tutum ve davranışlara sahiptirler.	Hem eğitilmiş hem de daha az eğitilmiş bireyler hemen eşit düzeyde otoriter tutum ve davranışlar gösterirler.
Örgütlerdeki hiyerarşi, sadece rollerin eşitsizliği anlamına gelir ve işlerin kolay yürütülmesi için tasarlanmıştır.	Örgütlerdeki hiyerarşi özellikle üstler ve astlar arasında var olan eşitsizliği yansıtır.
Merkeziyetçi olmayan yönetim biçimi yaygındır ve daha az denetim personeli vardır.	Merkeziyetçi yönetim biçimi yaygındır daha çok denetim personeli vardır.
Örgütte en üst ve en alt düzeyde çalışan bireylerin maaşları arasındaki fark azdır.	Örgütte en üst ve en alt düzeyde çalışan bireylerin maaşları arasındaki fark yüksektir.
Alt düzeyde çalışanlar danışmanlığa ihtiyaç duyarlar.	Alt düzeyde çalışanlar yapılması gerekenin kendilerine söylenmesini beklerler.
İdeal patron kaynak sağlayan demoktrattır.	İdeal patron lütufta bulunan diktatör ya da iyi bir baba gibidir.
Yönetici ile işgören arasındaki ilişki pragmatisttir.	Yönetici ile işgören arasındaki ilişki duygusaldır.
Öncelikli olmak ve statü sembolleri hoş karşılanmaz.	Yöneticilerden, öncelik sahibi olması ve statü sembollerini kullanması beklenir ve bu yaygın bir durumdur.
Güç kullanımının yasal dayanağı olmalıdır.	Gücü elinde tutan daima haklı ve iyidir.
Herkes eşit haklara sahiptir.	Güçlü olanlar önceliklere sahiptir.
Gücü elinde tutan yöneticiler daha az güçlü ve etkileyici görünmeye çalışırlar.	Gücü elinde tutan yöneticiler olabildiğince etkileyici görünmeye çalışırlar.
Gücün kullanımı, bulunulan konuma, uzmanlığa ve çalışanları ödüllendirme yeteneğine dayalıdır.	Güç aileye ya da arkadaşlara, başkalarını etkileyebilme ve bu gücü kullanabilme yeteneğine dayalıdır.
Politik sistemdeki değişim yolu kuralların değişimiyle olur (evrim).	Politik sistemdeki değişim yolu en üstteki yöneticilerin değişimiyle olur (devrim).
Yönetim kuramları çalışanların rolüne odaklanır.	Yönetim kuramları yöneticilerin rolüne odaklanır.

Kaynak: Hofstede, G. ve Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*.

NY: McGraw-Hill.

Merkeziyetçilik ve hiyerarşi, Hofstede'in (1980) güç mesafesi boyutuyla da uyumlu olarak, Fin kültüründe düşük çıkmaktadır (Suutari, 1998). Fin örgütlerinde daha fazla eşitlikçi, ortak sorumluluğun ve karar verme süreçlerinin çalışanlarla paylaşıldığı bir yapı ortaya çıkarken, güç mesafesinin geniş olduğu kültürlerde daha hiyerarşik ve otoriter yapı bulunması beklenmektedir (Fougere, 2004). Türk kültüründeki güç mesafesi boyutu, Hofstede'e göre geniş çıktığı için merkeziyetçilik ve hiyerarşi yönünden Fin örgütleri benzerlik görülmesi beklenmemelidir. Fin örgütlerindeki hiyerarşik yapı, Hofstede'in güç aralığı boyutuyla tutarlı olarak Türk kültürüne göre daha alt düzeydedir.

Bireysellik ve Kolektivizm

Hofstede (1980) göre, Türk kültürü, kolektivist özellikler gösterirken, Fin kültürü, bireysel özellikler göstermektedir. Kolektivizmin egemen olduğu toplumlarda bireyin grupla bütünleşmesi ve uyumu önemlidir. Bireysellik de ise herkesin kendinden sorumlu olması önem kazanır. Bireyselliğin daha üst düzeyde olduğu toplumlarda doğrudan iletişim, geri bildirim, çalışanların görüşlerinin dikkate alınması önemlidir. Sorunlar ve fırsatlar karşısında sessizlik olağan dışı karşılanmaktadır ancak bireyler arası iletişim düşük düzeyde bulunmaktadır. Var olan durumu açık bir şekilde anlatma, içsel güdülenme, kişisel başarıya duyulan ihtiyaç, bireysel sorumluluk duygusu, bireysel kültürün baskın olduğu toplumlarda yaygın olarak karşılaşılan özelliklerdir (Hofstede ve Hofstede, 2005).

Kolektivist kültürlerdeki bireyler, toplumsal değerlerin ve baskının öne çıkması ile korku, anksiyete, sinirlilik, üzgün olma gibi duygusal değişiklikler ile daha rahat başa çıkabilmektedirler (Ilangovan, Scroggins ve Rozell, 2007). Bu boyut bireylerin gruplarla bütünleşme düzeyini tanımlamaktadır. Bireysel toplumlarda, bireylerle gruplar arasındaki bağlar gevşek düzeydeyken, kolektivist toplumlarda bireyler toplumla uyumlu ve güçlü düzeyde bütünleşmiştir. Bireysel kültürlerde çalışanlar, kendi çıkarları doğrultusunda hareket ederek, işlerinin bu çıkarlarla uyumlu olmasını beklerler fakat kolektivist kültürlerde grubun çıkarları her zaman kişisel çıkarlardan önce gelmektedir (Hofstede, 2001).

Bireysel ve kolektivist toplumlar arasındaki temel farklar, Tablo 3'te görülmektedir:

Tablo 3

Bireysel ve Kolektivist Toplumlar Arasındaki Temel Farklar

Bireysel	Kolektivist
Kimlik bireye dayalıdır.	Kimlik içinde bulunulan sosyal gruba dayalıdır.
Kendi düşüncesini açıklamak dürüst bir bireyin özelliğidir.	Uyum önemlidir, anlaşmazlıklardan kaçınılır.
Düşük düzeyde iletişim vardır.	Yüksek düzeyde iletişim vardır.
Suç işleme özsaygının yitirilmesine ve suçluluk duygusuna yol açar.	Suç işleme utanç ve grup içindeki yerin kaybına yol açar.
Eitimin amacı nasıl öğrenileceğini öğrenmektir.	Eğitimin amacı nasıl yapılacağını öğrenmektir.
Diplomalar ekonomik değer ve özsaygı kazandırır.	Diplomalar yüksek statülü gruplara giriş olanağı sağlar.
Çalışanla işveren arasındaki ilişki, karşılıklı çıkara dayalı bir anlaşmanın üzerine kuruludur.	Çalışanla işveren arasındaki ilişki, aile bağları gibi ahlaki değerlere göre algılanır ve biçimlenir.
Yönetim, bireylerin yönetimidir.	Yönetim, grupların yönetimidir.
Görevler, ilişkilerden daha önemlidir.	İlişkiler, görevlerden daha önemlidir.
Bireysel çıkarlar, kolektif çıkarların üstündedir.	Kollektif çıkarlar, bireysel çıkarların üstündedir.
Herkesin, özel yaşama sahip olma hakkı vardır.	Özel yaşam, gruplar tarafından işgal edilmiştir.
Herkesin, kendine ait bir fikre sahip olması beklenir.	Fikirler, grup üyeliği tarafından belirlenir.
Bireylerin, yasalar önünde eşit olması beklenir.	Yasalar ve haklar, gruplara göre farklılık gösterir.
Kendini gerçekleştirme, bireylerin en önemli amacıdır.	Uyum ve görüş birliği, toplumun en önemli amacıdır.

Kaynak: Hofstede, G. ve Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. NY: McGraw-Hill.

Kollektivizmin egemen olduğu toplumlarda “evet” kelimesinin farklı anlamları bulunmaktadır. Sorunlar ve fırsatlar karşısında sessizlik daha çok kabul görmekte buna rağmen bireyler arası iletişim yüksek düzeyde bulunmaktadır. Oğullar daha çok babalarının mesleğine devam etmekte ve toplumsal uyumun korunması önem kazanmaktadır. Bu tür toplumlarda, dışsal güdülenme, yaygın bir utanma duygusu ve başarı ihtiyacı karşılaşılan daha yaygındır. Hofstede’e (1980) göre, Türk kültürü kolektivist özellikleri gösterirken Fin kültürü ise bireysel özelliklere sahiptir. Honkanen ve Weckman’a (2006) göre, Finli yöneticiler belirgin bir düzeyde bireysel özellikleri yansıtmaktadırlar. Finli yöneticiler genellikle daha

katılımcıdır ve daha çok görev devrinden yanadırlar (Suutari, 1998).

Dişillik ve Erillik

Hofstede (1980) göre Türk kültürü, çok güçlü olmamakla birlikte eril özellikler gösterirken, Fin kültürü, belirgin düzeyde dişil özellikler göstermektedir. Eril kültürlerde, insanlar tarafından takdir edilmek için başarılı olmak gerekir. Güçlülüğe karşı hayranlık duyularak başarısızlık hoş karşılanmamaktadır. Çalışmak için hayatta kalmak, yarışma, yüksek performans önemli olarak kabul edilmekte ve bu tür kültürlerde daha az hoşgörü baskınken çatışmalar savaşılarak çözülmektedir. Eril kültürlerde, cinsiyetler arasındaki roller birbirlerinden oldukça farklıyken dişil kültürlerde cinsler arasında rol farklılaşması belirgin düzeyde görülmemektedir. Dişil kültürlerde, şefkat, hoşgörü, zayıf olanlara gösterilen anlayış, işbirliği ve dayanışma yaygın olarak görülmektedir. Hayatta kalmak için çalışmak ve çatışmaların uzlaşma ile çözülmesi önemli özelliklerindedir.

Dişil ve eril toplumlar arasındaki temel farklar, Tablo 4'te görülmektedir:

Tablo 4

Dişil ve Eril Toplumlar Arasındaki Temel Farklar

Dişil	Eril
Toplumdaki baskın değerler başkalarını koruyup kollamadır.	Toplumdaki baskın değerler maddi başarı ve ilerlemeye yöneliktir.
İnsanlar ve sıcak ilişkiler önemlidir.	Para ve madde önemlidir.
Kadın ve erkeklerin her ikisinden de sevecen olması ve ilişkilere önem vermesi beklenir.	Kadınlardan sevecen olması ve ilişkilere önem vermesi beklenir.
Zayıflara karşı sempati duyulur.	Güçlüye karşı sempati duyulur.
Ortalama öğrenci hoş karşılanır.	En iyi öğrenci hoş karşılanır.
Sınıfta kalmak önemsiz bir kazadır.	Sınıfta kalmak önemli bir başarısızlıktır.
Öğretmenin dostça davranması takdir edilir.	Öğretmenin parlak olması takdir edilir.
Yaşamak için çalışılır.	Çalışmak için yaşanır.
Yöneticilerden görüş birliğinin oluşması için çaba göstermesi beklenir.	Yöneticilerden iddialı ve belirleyici olmaları beklenir.
Eşitlik, dayanışma ve iş yaşamının kalitesi önemlidir.	Adalet, mesleki rekabet ve performans önemlidir.
Çatışmaların çözümü uzlaşma ve görüşme ile sağlanır.	Çatışmaların çözümü savaşılarak sağlanır.
Refah toplumu idealdir.	Performans toplumu idealdir.
İhtiyaç duyulana yardım edilmelidir.	Güçlü olan desteklenmelidir.

Kaynak: Hofstede, G. ve Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*.

NY: McGraw-Hill.

Dişil kültürlerde kadınlar ve erkekler eşit olarak kabul edilmekte ve geleneksel cinsiyet farkları vurgulanmamaktadır. Dişil kültür, şefkatli, merhametli, nazik, sadık, çocuklara karşı sevgi dolu, başkalarına karşı duyarlı olma gibi özellikleri içermektedir. Dişil kültürde insanlara ve insanlar arası ilişkilere yüksek önem verme ön plandadır. Erillik, yükselme tutkusu, yarışmacılık, egemen ve baskıcı tavır tutum, kendine güven, bağımsızlık, atılganlık, para kazanmaya önem verme eğilimlerini içermektedir. Eril kültürlerde ise erkeklerden sert, rekabetçi ve hırslı olmaları beklenirken, kadınlar sosyal ilişkilerde hassas, sevecen, şefkatli olma gibi yumuşak değerleri yansıtmaktadır (Hofstede, 2004).

Belirsizlikten Kaçınma

Hofstede'e (1980) göre, Türk ve Fin kültürlerinin her ikisinde de belirsizlikten kaçınma belirgin düzeyde yüksektir. Belirsizliğin çözülme yollarını, belirsizlikten dolayı duyulan sıkıntının azlığı ya da çokluğu, belirsiz ya da bilinmeyen durumlarda duyulan tehdit edilme duygusunu belirtir. Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda, bireyler arası iletişim doğrudan değildir. Bu tür kültürlerde, farklı olan tehlikeli olarak algılanmakta ve anlaşmazlık dostlukları bozabilmektedir.

Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu kültürlerin üyeleri, daha çok baskı altında ve kaygılıdırlar. Bu tür kültürlerde geleceğin belirgin olması ile ilgili gereksinim üst düzeydedir ve yaşamın her tarafında kurallar egemendir. Belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu kültürlerde, teknolojik ve bilimsel buluşlar öncelikle başarılmasına rağmen bunların yeni ürünlere ve hizmetlere dönüşümü zaman almaktadır. Bunun nedeni, buluşların yeni süreçlere uygulanmasının ayrıntılı ve dikkatli bir çalışmayı gerektirmesidir. Bu özelliklerin de düşük düzeyde belirsizlikten kaçınmanın egemen olduğu kültürlerde önemli olarak kabul görmemesidir (Hofstede, 2004). Belirsizlikten kaçınmanın yagın olduğu toplumlarda mekanistik örgüt yapıları daha etkiliyken, belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu toplumlarda organik örgüt yapıları daha etkilidir.

Belirsizlikten kaçınmanın düşük ve yüksek olduğu toplumlar arasındaki temel farklar, Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5

Belirsizlikten Kaçınmanın Düşük ve Yüksek Olduğu Toplumlar Arasındaki Temel Farklar

Düşük Düzeyde Belirsizlikten Kaçınma	Yüksek Düzeyde Belirsizlikten Kaçınma
Daha az gerginlik; öznel bir rahatlık durumu geçerlidir.	Çok fazla gerginlik; öznel bir kaygı durumu geçerlidir
Öfke ve duygular gösterilmemelidir	Öfke ve duygular belli zaman ve yerlerde açığa vurulabilir.
Belirsiz durumlar ve sıradışı riksler sakin karşılanır.	Sıradan riskler kabul edilebilir, sıradışı riksler ve belirsiz durumlardan korkulur.
Farklı olan ilgi çekicidir.	Farklı olan tehlikelidir.
Öğretmenler “ bilmiyorum” diyebilir.	Öğretmenlerin bütün soruları bilmesi gerekir.
Çok gerekmedikçe fazla kurala gereksinim yoktur.	Kurallar işe yaramasa bile duygusal olarak kurallara gereksinim duyulur.
Zaman kavramı uyulması gereken bir çerçevedir.	Vakit nakittir.
Gereksinim duyulduğunda çok sıkı çalışılır ve tembellik edilirken rahatlama duygusu vardır.	Meşgul olmak için duygusal bir gereksinim ve çok sıkı çalışmak için içsel dürtü bulunur.
Dakiklik ve dikkat öğrenilmesi gereken davranışlardır.	Dakiklik ve dikkat doğuştan gelen davranışlardır.
Sıradışı, yenilikçi düşünce ve davranışlar hoş karşılanır.	Sıradışı, yenilikçi düşünce ve davranışlar baskı görerek yenilikler dirençle karşılaşır.
Başarı, saygı ya da bağlılık odaklı güdülenme.	Güvenlik, saygı ya da bağlılık odaklı güdülenme.
Genel ve az sayıda yasa ve kural bulunur.	Katı ve çok sayıda yasa ve kural bulunur.
Kurallara genel olarak uyulmuyorsa değiştirilmesi gerekir.	Kurallara uyulmuyorsa uymayanlar suçludur ve pişmanlık duymalıdır.
Bireyler yetkililer karşısında güçlüdür.	Bireyler yetkililer karşısında güçsüzdür.
Bireylerin itirazları kabul edilebilir davranışlardır.	Bireylerin itirazları bastırılması gereken davranışlardır.
Bireyler, kurumlara karşı olumsuz görüş beslerler.	Bireyler, kurumlara karşı olumlu görüş beslerler.
Hoşgörülü ve ılımlı olmak yaygın bir anlayıştır.	Tutuculuk, aşırılık yaygındır ve yasa ve düzen önemlidir.
Sağduyulu ve genel kültürü olana karşı duyulan güven yaygındır.	Uzman ve uzmanlaşmaya karşı duyulan güven yaygındır.
Doğru kabul edilen gerçek diğerlerine zorla kabul ettirilemez.	Sadece bir doğru vardır o da bizim söylediğimizdir.
Bilimsel tartışmalar kişisel olarak arkadaş olabilir.	Bilimsel tartışmalar kişisel olarak arkadaş olamaz.

Kaynak: Hofstede, G. ve Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*.

NY: McGraw-Hill.

Belirsizlikten kaçınma düzeyinin düşük olduğu kültürlerde, duygular açıkça gösterilmez ve stres içe atılır. İnsanlar sessiz, uysal, gevşek ve hatta tembel olarak tanımlanmaktadır. Bu tür toplumlarda farklı olan ilgi çekicidir ve bireysel gelişim herkesin temel hakkıdır. Görüş ayrılığı dostluklar arası çatışmanın nedeni değildir. Belirsizlikten kaçınma düzeyi yüksek olan kültürler, kaygı ve sınırlılık duygularını, belirsizlikten kaçınma düzeyi düşük olan kültürlere göre daha dışavurumcu olarak yaşamaktadırlar. Belirsizlikten kaçınma düzeyi düşük olan kültürlerde, kaygı ve sınırlılık durumu, daha çok düşük düzeyde dışavurum ve pasif bir gevşeklikle kendini göstermektedir (Hofstede, 2001).

Fougere (2004), Fransız ve Fin kültürlerinin örgütsel süreçler bakımından farklılıklarını incelemiş ve bu çalışmasını Hofstede'nin kültür sınıflamasına dayandırmıştır. Fougere, örgüt vizyonunu; görüş birliği ve uyumsuzluğu, işlevsellik ve bireysellik, güvenilirlik ve esneklik ve son olarak da iletişimdeki farklılıklar yönünden araştırmıştır. Fougere'nin sonuçlarına göre, Fin kültüründeki örgütler; öncelikli hedeflere ulaşmak için yapılması gereken görevleri başarmaya odaklanmış sistemler tanımlanabilir. Fransız modelinde ise örgütler; bir proje için bir araya gelmiş bireylerin birlikteliğinden oluşan bir sosyal sistem olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, Fransız örgütleri insan odaklıyken Fin örgütleri daha çok görev odaklıdır. Örgütlerin yapısı, Fransa'da otorite ve statü düzeyi ile tanımlanırken, Finlandiya'da yaptıkları etkiliklerle tanımlanmaktadır. Bu yapı, Fransız örgütlerinde kişilerin hiyerarşik olarak birinin bir diğeri üzerindeki yönetim otoritesiyle anlatılırken, Fin örgütlerinde hiyerarşik olarak değil ancak kimin hangi işle sorumlu olması durumuyla tanımlanmaktadır. Bu durumda, Fin örgütlerinde otorite; sınırlı, belirgin ve kişisel olmayan düzeyde sadece işlevsel bir katkı olarak ortaya çıkarken, Fransız örgütlerinde otorite; yöneticinin kişisel etkisini göstermektedir. Bu yönden bakıldığında Fransız modelinde otorite sosyal bir statünün dayanağıyken Fin modelinde başarının dayanağı olarak kabul edilir (Trompenaars ve Hampden-Turner 1993; akt. Fougere, 2004). Hofstede (1980) güç aralığı boyutunda, Fransız kültürü (68) ve Türk kültürü (68) çok benzer puanlara sahiptirler. Fougere'nin, bu karşılaştırması, Türkiye ve Finlandiya için de benzer değerlendirmeler yapılması için geçerli sayılabilir.

Honkanen ve Weckman'a (2006) göre Fin yönetim biçimi -her ne kadar Hofstede Finlandiya'yı Nordik ülkelerin sınıfında tanımlasa bile- diğer Nordik ülkelerden daha farklıdır. Bu farklılık özellikle Fin yöneticilerinin diğer Nordik ülkelerdeki meslektaşlarından daha katı olarak tanımlanmasıdır. Hofstede'in çalışmasında Fin kültürü diğer Nordik kültürlerine göre daha üst düzeyde belirsizlikten kaçınma özelliği göstermektedir.

Suutari (1998) Doğu Avrupa'daki Rus, Eston ve Finli yöneticilerin liderlik davranışlarını, Hofstede'in kültür boyutlarında incelediği çalışmasında, Finli yöneticilerin Rus ve Eston yöneticilere göre çalışanları karar verme süreçlerine daha çok katarak çalışanlarına daha çok özerklik verdikleri saptamıştır. Suutari, bu sonucun kültürler arasındaki güç mesafesi farklılığından kaynaklandığını öne sürerek Finlandiya kültüründeki güç mesafesi, Rusya ve Estonya kültürlerine göre daha alt düzeyde olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, aynı çalışmada erillik-dişlilik boyutunda, Finli yöneticilerin diğer iki kültürün yöneticilerine göre başarıyı fark etme ve ödüllendirme açısından belirgin düzeyde farklılaşmadığı saptamıştır. Ancak, Finli yöneticilerin üretime daha çok odaklanırken, Rus ve Eston yöneticilerin başarısızlığı daha çok eleştirdiği saptanmıştır. Belirsizlikten kaçınma boyutunda, Finli yöneticilerin Rus ve Eston yöneticilere göre planlama, eşgüdüm ve hedef belirleme davranışlarında daha etkin oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, Suutari, Rus ve Eston yöneticilerin Finli yöneticilere göre eleştiri ve rollerin belirlenmesi açısından daha etkin olmalarını kolektivist kültürden gelmelerine bağlamaktadır.

Hofstede'nin araştırması ışığında Türk iş kültürünü çok perspektifli bir bakışla inceleyen Sargut (2001) *Türk tipi yönetim modeli* önermesinde bulunmuş ve modelini aşağıdaki 12 varsayım üzerinde temellendirmiştir:

1. Türk kültürü ortaklaşa davranışı bireyciliğin önünde tutmaktadır.
2. Türk kültürü geleneksel erkek değerler sisteminin egemenliği altında değildir.
3. Türk kültüründe determinizm egemendir ve belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksektir.
4. Türk kültürü'nde denetim noktası dış odaklıdır.

5. Türk toplumunda örgütsel güç mesafesi fazladır.
6. Türk toplumunda bireylerin değişmeye direnci yüksektir.
7. Türk kültürü çatışmadan kaçınmayı ya da çatışmayı bastırmayı öngörür.
8. Uzlaşma ve yarışmadan kaçınma Türk kültürü tarafından özendirilir.
9. Türk toplumundaki alışkanlıklar ve değerler sistemi Batı tipi bürokrasiyle uyuşmamaktadır.
10. Türk toplumunda çalışanların liderden beklentileri Batılı toplumlara göre farklılaşmaktadır.
11. Türk toplumunda sinerjinin düşük olduğuna ve içgrup üyeliği bulunmayan bireyler arası güven ilişkilerinin sorunlu olduğuna ilişkin ipuçları vardır.
12. Türk toplumu geniş bağlamli bir kültürün içinde yaşamaktadır.

Turan, Durceylan ve Şişman (2005), üniversite yöneticilerinin benimsedikleri kültürel ve idari değerler üzerine yaptıkları çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlardır:

- Genel olarak yöneticiler için insanlar arası ilişkiler önem taşımaktadır. Bu durum, yöneticilerin bireysel özelliklerine (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim alanları, idari unvan ve yurtdışı eğitimi) göre farklılık göstermemektedir.
- Yöneticiler, iş yaşamlarında maddi kazancı ve yükselmeyi ön planda görmemekte, işlerini sevdikleri için yapmaktadırlar.
- Yöneticiler, kendilerine makamlarından ve statülerinden dolayı ayrıcalık tanınması gerekmediğini düşünmekte ve sosyal eşitlikten yana görünmektedirler.
- Yöneticiler, genelde hiyerarşik yapılanmanın gerekli olduğunu belirtmelerine rağmen, yaş değişkeni önemli farklılık yaratmaktadır. Yaşları 30-40 arası olan yöneticiler, genelde hiyerarşik yapılanmanın pek gerekli olmadığını düşünürken, 51 ve yukarı yaşlar arasındaki yöneticiler için bu durum daha fazla önem taşımaktadır. Kıdem arttıkça hiyerarşiye daha fazla önem verilmektedir.
- Yöneticiler, iş yaşamında genelde işbirliğini tercih etmektedirler. Ancak, kadın yöneticiler işbirliğini daha önemli görürken, erkekler ve yaşları 30-40 arasında olan yöneticiler rekabeti işbirliğine tercih etmektedirler.

- Yöneticiler, kurumlarında çıkan çatışmaları uzlaşmayla çözmek eğilimindedirler. Bu nedenle, kişilerin hatalarını yüzlerine söylemek yerine, grup uyumunu muhafaza etmeyi tercih etmektedirler.
- Yöneticiler, genelde merkeziyetçi yapılanmadan yana değillerdir.
- Yöneticiler, grup üyeliğine ve biz kavramına önem vermektedirler.
- Yöneticiler, genelde kurumlarını otoriter bir baba gibi yönetmelerinin doğru olduğunu düşünmekle birlikte, uzlaştırıcı, korumacı, eşitlikçi değerleri benimseyen ılımlı bir yönetici imajına sahiptir.
- Yöneticiler, tek başına alınan kararların sağlıklı olmadığını düşünmektedirler.
- Yöneticiler, genel olarak yazılı kuralları bir kurum için önemli bulmakta ve çalışanlara yapacakları işleri detaylarıyla açıklamak gerektiğini düşünmekte, belirsiz durumlardan kaçınmayı ve risk almamayı tercih etmektedirler.

Öğüt ve Kocabacak (2007) Türkiye'deki işletmelerin çalışma kültürünü betimlerken ve uygulama sonuçlarını incelerken, örgütsel yapı ile yönetim anlayışını etkileyen değerlere bakmak gerektiğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca araştırmaları sonucunda, Türk yöneticilerin algıladıkları ve yansıtmaya çalıştıkları değerler ile uygulamada kabullendikleri ve sergiledikleri yönetim yaklaşımlarının birbirinden farklı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Türk kültüründe adetler, gelenekler ve töreler çok önemli yer tutar. Türk toplumsal yaşamında bireylerin davranışlarının şekillenmesinde önemli yer tutan bu manevi unsurlar geçmişten günümüze varlığını korumaktadır. Gökalp (1976) "El bırakılır töre bırakılmaz" sözüyle atalardan kalan törelerin Türk kültüründe yaşatılması gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer yandan, Ögel'e (1993) göre, Türk destanlarında yaptığı araştırmalar sonucu, Türk törelerinde sevgi, adalet ve cömertlik anlayışının öne çıkmaktadır. Güngör (1986) Türk kültürünün şekillenmesinde dinin yerine dikkat çekerek dini millet olma bilincinin ve dayanışmanın kaynaklarından birisi olarak tanımlamaktadır. Güner (2005) kültürü yaşama üslubu olarak tanımlamaktadır. Güner'e göre Türk kültürünün yaşama üslubu ise Türk tarihinden süzülüp gelen dili, ortak hafızası, tarihi, dinden kazandıkları ile mahalli coğrafya şartlarına göre değişen, gelişen örf ve adetleri ile şekillenmiştir.

Yükseköğretimde Yönetim

Üniversiteler, bir yandan akademik ve araştırma etkinliklerini yürüten, diğer yandan, çok fazla sayıda öğrenci ve öğretim elemanından oluşan bir topluluğun gereksinim ve yönetimini kapsayan karmaşık yapılardır. Üniversitenin yapısını, öğretim, araştırma ve eğitim, sosyalleşme hizmeti etkinliklerini yürüten, yaratıcı uzmanlık dallarından oluşan akademik kısım ve fiziksel, mali, insan ve diğer kaynakların yönetiminden sorumlu olan yönetim kısmı olarak iki ayrı bölümde sınıflandırılabilir (Foster, 2006). Bu iki ayrı parçanın sorumlulukları ve görevleri her ne kadar birbirlerini tamamlasa da yükseköğretim yöneticileri için zorlayıcı olabilmektedir. Yöneticiler ne yazık ki çoğu durumda liderlik davranışlarının gereklerini yerine getirmek yerine zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu gündelik yönetsel etkinliklere harcamaktadırlar. Bu çeşit yönetim anlayışı ise, örgütü sürekli yenileşme ve gelişme sürecinin bir parçası olmak yerine var olanı koruyan konumuna düşürmektedir.

Yönetici, bütçeleme, farklılıklarla uğraşma, mesleki gelişimi sağlama ve insan kaynakları yönetiminin temel ilkelerini öğrenebilir ama “liderliğin kalbi liderin kalbindedir” (Bolman ve Deal, 1984). Akademik liderler, bir yandan kural ve yönetmelikleri günlük yönetim uygulamalarına dayanak olarak kullanırken, diğer yandan akademik öğretimin yüksek ideallerini, temel mesleki etik değerleri ve örgütün hedeflerini sürekli göz önünde bulundurması gerektir. Yönetim uygulamalarında başkalarına adaletle yaklaşmalı, sağduyulu, tutarlı, mantıklı ve kabul edilebilir kararlar alarak, iyi ilişkiler geliştirmelidir (Jenkins, 2003).

Yöneticiler, bölümlerindeki öğretim elemanları arasındaki ilişkileri takımlar, öğrenme merkezleri, çalışma grupları ve mesleki gelişim merkezleri gibi yapılar kurarak geliştirmeye çalışmalıdırlar. Öğretim elemanlarının ortak vakit geçirebileceği ve birbirleri arasında resmi olmayan ilişkileri geliştirebileceği ortam ve olanakları düzenlemek, bu ilişkileri daha da sıkılaştırabilir (Kezar vd., 2007). Üniversiteler, çeşitli sosyal, ekonomik ve nüfusla ilgili gerekçeler yüzünden seçkinlerin yerine artık büyük kitlelere eğitim olanakları sunmasıyla, çok daha hızlı

bir değişim içine girmişlerdir. Yükseköğretim kurumları bu konuları ve işlevleri gereği sürekli gelişmeleri izleyip kendini bu sürece uydurarak katkı sunmak zorundadır. Bunun içinde, sürekli mükemmellik arayışı için değişim sürecini örgütün temel amacı haline getirmek gereklidir.

Değişim üniversitenin varlık nedenlerinden birisidir. Üniversite yönetiminde değişimi yönetmenin inceliklerini kavrayamamış bir idareci lider olma ve kurumunu geliştirme seçeneğini göz ardı etmiştir. Değişime bakış açıları, liderlik ile yönetim arasındaki en belirgin ayrımlardan biridir. Değişim ile ilgili yaklaşımlar beş farklı kuramda sınıflandırılabilir. Bunlar; değişime bürokratik bir süreçte ele alan yaklaşım, çatışma ve pazarlık yaklaşımı, gelişimsel ya da kolej tipi yaklaşım, sosyal uygulama yaklaşımı ve teknik-rasyonel yaklaşımdır. Bürokratik değişim sürecinde, yöneticiler resmi olarak aldıkları yetki ile kendilerine daha üst yöneticiler tarafından bildirilmiş örgüt politikalarını uygulayarak değişimi sağlamaktadırlar. Üniversitelerde değişimin uygulanmasında bu yaklaşımın kullanılmasındaki sorunun anahtarı “bürokratik” kelimesinde yatmaktadır. Akademik kuralların ve birbirinden farklı uzmanlıkların yer aldığı bu örgütlerde bürokratik emredici yaklaşımı kullanmak sağlıksızdır. Çatışma ve pazarlık yaklaşımı, birbirinden farklı istekleri olan çıkar gruplarının, çatışarak ve sonrasında pazarlıkla ortak paydada buluşma ve bu sayede değişimi gerçekleştirme sürecidir. Yükseköğretimde birbirinden farklı birçok uzmanlık dalı ve konum bulunmaktadır. Üniversitelerde, bölüm düzeyinde çok karşılaşılan bir süreç olmasına rağmen, fakültelerin birbiri ile çıkarlar düzeyindeki çekişmeleri acaba gerçekten değişimi mi sağlamakta mıdır? Gelişimsel ya da kolej tipi yaklaşım, örgüt içindeki bireylerin çeşitli gereksinimleri ile örgütün amaç ve işlevlerini buluşturmak ve böylece etkili örgüt değişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu tip değişimde, bireyler ve örgüt arası birbirlerini destekleyen ilişkilerin kurulması ve geliştirilmesi gereklidir. Sosyal uygulama yaklaşımı, değişimin, sosyal durumlardaki bir göreve dayalı olarak ortaya çıktığını ve grup içinde var olan farklılık, çatışma, belirsizlik ve tutarsızlıkların değişim ve öğrenmeyi tetiklediğini varsaymaktadır. Teknik ve rasyonel değişim sürecinde etkililik, amaç ya da vizyon vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımda, güç birimlere hiyerarşik olarak dağıtılmış durumdadır. Rol ve sorumluluklar, başarıya ulaşma amacıyla açık ve kesin olarak belirlenmiş ve düzenli olarak izlenmektedir. Bu değişim sürecinde, örgütün tümünün, belli bir amaç

doğrultusunda tek bir vücut olarak hareket etmesi beklenir (Knight ve Trowler, 2001).

Yükseköğretim kurumlarındaki orta düzey yöneticilerin görevleri her geçen gün artarak daha karmaşık ve çok boyutlu olmaktadır. Filan ve Seagren (2003) yükseköğretim liderlerinin altı temel özelliğini aşağıdaki sıralamaktadır:

- Kendini tanıma,
- Dönüşümsel liderlik becerilerine sahip olma,
- Etkili iletişim kurabilme,
- Takım liderliği,
- Stratejik planlama ve değişime liderlik yapmak,
- Kurumsal kültür oluşturabilme.

Üniversite yöneticisinin yukarıdaki altı anahtar rolü, sahip olmaları gereken liderlik bilgi, beceri ve yeterliklerinin çerçevesidir (Filan ve Seagren, 2003).

Kezar, Lester Carducci, Gallant ve McCain (2007), fakültelerde başarılı liderlik sürecinde yapılması gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Başarı için uygun yasal düzenlemeleri yaparak kaynakları yönet,
- Vizyonunu asla kaybetme ve amaca odaklan,
- Öğretim elemanları, öğrenciler ve örgüt içi resmi ve resmi olmayan ilişki ağlarını oluştur,
- Deneyim sahibi öğretim elemanlarını sapt, onların diğerlerine danışmanlık yapmasını sağlayarak, rol model olmasını destekle,
- Kendi liderlik uygulamalarını geliştir,
- Öğrencilerin süreçlere katılmasını sağla ve onların enerjisini ve görüşlerini değişim için kullan,
- Üst yönetimin ve öğretim elemanlarının desteğini birlikte sağlamaya çalış,
- Liderliği ikinci bir iş olarak görme, onu işinin doğal bir parçası olarak kabul edip çalışmaktan korkma,
- Perde arkasında da görevlerini yürütmeye devam et,
- Otoriteni kullanmak zorunda olduğun durumlardan kaçın,

- Belirsizlik ya da karşı konulma durumlarında daha güçlü ya da dirençli olma yollarını bul,
- Liderlik yolculuğunda kişisel ilişkiler geliştir.

Akademik yapılarda bölüm ve okul düzeyinde liderlik uygulamaları birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı işlevleri içermektedir. Yükseköğretimde akademik ve yönetsel liderlik özellikleri, Tablo 6’da görülmektedir:

Tablo 6

Akademik ve Yönetsel Liderlik Özellikleri

Akademik Liderlik Özellikleri	Yönetsel Liderlik Özellikleri
Liderlik gücü; bilgiye dayalıdır.	Liderlik gücü; hiyerarşik konuma dayalıdır.
İdari davranışlar; gelişim yönelimlidir.	İdari davranışlar; bürokratiktir.
Liderlik; uzmanlık, bireysel özellikleri veya yeterlikleri yüzünden izleyenlerin onayı ile aşağıdan gelir.	Liderlik, üstten görevlendirme ile konumdan gelir.

Kaynak: Yelder, J. ve Codling, A. (2004). Management and Leadership in the Contemporary University. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 15-328.

Üniversitelerde liderlerin davranışları ve uygulamaları diğer öğretim elemanları tarafından rol model olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı, liderler çevrelerine örnek rol model davranışlarını yansıtmalı ve değişim sürecinde ilk olarak kendini değiştirerek başkalarını cesaretlendirmelidirler. Eleştirel düşüncelere açık olmak bir diğer etkili liderlik davranışıdır. Başkaları tarafından sorgulanmak ilk bakışta yönetim ve otorite açısından korkutucu bir şey gibi görünse de, örgüt ve liderin gelişim için oldukça önemli bir süreçtir (Kezar, 2007).

Yükseköğretim Yöneticisinin İdari Davranışları

Winston, Creamer ve Miller (2001), yükseköğretim yöneticileri için üç alt boyutta ele aldığı *eğitimci, lider ve yönetici* davranışlarını, Yukl’un (1998) daha önce ortaya koyduğu yöneticilerin idari davranış özelliklerinden geliştirmişlerdir. Etkili liderlerin karmaşık sorunları çözme ve kavramsal çözümlenmeleri yapmaya yarayan yüksek bilişsel becerilere sahip olması, onların bunları yaşama geçireceğinin garantisi değildir. Etkili liderler, ancak duygusal ve sosyal yeterliklere sahip

oldukları sürece, olası çözüm süreçlerini uygulayabilirler (Zaccaro, 2007). Yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışları *eğitimci, lider ve yönetici* boyutlarında aşağıdaki gibi özetlenebilir (Elkins, 2006).

Yükseköğretim yöneticisinin eğitimci davranışları

Winston, Creamer ve Miller'a (2001) göre yükseköğretim yöneticileri, *eğitimci* olarak hem öğrencinin öğrenmesini hem de toplumun gelişimini etkin ve işbirliği içinde amaçlamaktadırlar. Buna göre, yükseköğretim yöneticileri bu amaçlarını gerçekleştirmek için; öğretim, örnek olma, danışmanlık yapma, geri dönüt sağlama, model olma, kolaylaştırıcı olma, öğrenme, araştırma, değerlendirme, işbirliği ve yapılandırma etkinliklerini görevlerinde sergilemektedirler. Yükseköğretim yöneticisi eğitimci olarak aşağıdaki rol ve sorumluluklara sahiptir;

- öğretim elemanlarına önerilerde bulunma,
- öğretim elemanlarını yetiştirmelerini sağlama,
- öğretim elemanlarıyla işbirliği yapma,
- öğretim planlarını uygulamaya geçirme,
- öğretimi değerlendirme,
- çalışanların işlerini kolaylaştırma,
- araştırma etkinliklerini düzenleme,
- eğitim süreçlerini yapılandırma.

Yükseköğretim yöneticisi, eğitimci olarak aşağıdaki görevleri yürütmekle yükümlüdür (Elkins, 2006):

Öğretim: Kuram, bilgi ve gerçekler hakkında sözlü sunumlar yapmak; ders vermek; işlerin nasıl yapılacağını anlatmak; araştırma etkinliklerinde bulunmak.

Danışmanlık: İlgi ve eğilimleri dinlemek; var olan eğitim kaynaklarını tanıtmak; eğitimle ilgili kurumsal kural, işlem ve yönetmelikleri açıklamak; işbirliği içinde sorun çözme sürecini başlatmak; destek sağlayarak, gerçek dışı varsayım, inanç ve önyargıları kırmaya çalışmak.

Çalıştırma: Bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek; önerilerde bulunmak; performansın artması için geri dönüt sağlamak; örnek niteliğinde olan başarıları desteklemek.

Gösterme: Öğretim ilkelerini ve eğitim yaklaşımını ortaya koymak.

Model olma: Örnek eğitimci davranışları göstererek model.

Kolaylaştırma: Grup ya da bireylerin deneyimlerinde yardımcı olmak; duyguların açığa vurulmasını ve bu duyguların başkalarına etkisinin değerlendirilmesini desteklemek; düşüncelerin tartışılmasını desteklemek ve kapalı olan düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlamak; demokratik karar verme sürecini oluşturmak.

Öğrenme: Kendisini çözümlmeye çalışmak; araştırma yaparak yeni bilgi ve becerileri kazanmak; yaşam boyu öğrenimi benimsemek.

Araştırma: Gerçekleri, kuramları ve durumları sistematik bir biçimde araştırarak anlamaya çalışmak.

Değerlendirme: Düşünce, performans, ya da ürünleri belli bir standartta karşılaştırarak eleştirmek; yanlış ya da hataları düzeltmek.

İşbirliğine girme: Amaç birlikteliği oluşturmak; sorun çözme ya da yeni bir araç ve gerecin öğretimi konusunda birey ya da grup olarak ortaklıklar oluşturmak; işbirliği sürecinde eşit bir birey olarak yer almak.

Yapılandırma: Etkili bir öğrenmeye olanak sağlayan psikolojik bir ortam yaratmak; görev ve sorumlulukları dağıtmak; kaynakları saptamak; düşüncelerin, inançların, değerlerin, araştırma yöntemleri ve sonuçların değerlendirilmesi için bir çerçeve oluşturmak.

Yükseköğretim yöneticisinin liderlik davranışları

Yükseköğretim yöneticisi, lider olarak öğrencilere ve kuruma, başaracakları etkinlikler ve görevler için vizyon sağlayan kimsedir. Yükseköğretim yöneticileri bu vizyonu sağlamak için; planlama ve örgütleme, sorun çözme, rol ve amaçları belirleme, bilgilendirme, gözetleme, güdüleme ve ilham kaynağı olma, diğerlerine danışarak onları süreçlere katma, yetkiyi dağıtma, destekleme, gelişimi sağlama, çatışmaları çözme ve takımları oluşturma, bilgi paylaşımını sağlama, başarıyı fark etme ve ödüllendirme davranışlarını görevleri içinde sergilemektedirler (Elkins, 2006). Yükseköğretim yöneticisi bir lider olarak aşağıdaki rol ve sorumluluklara sahiptir;

- görev ve amaçları açıklığa kavuşturma,
- danışmanlık yapma,
- görev ve yetki dağılımı yapma,
- mesleki gelişimde rehberlik yapma,
- bilgi akışını sağlama,
- çatışmaları yönetme ve takımlar oluşturma,

- denetleme,
- güdüleme ve ilham kaynağı olma,
- çalışma ve bilgi ağları oluşturma,
- planlama ve örgütleme,
- sorun çözme,
- başarıyı ve etkili performansı saptama,
- başarıyı ödüllendirme,
- başkalarını destekleme.

Yükseköğretim yöneticisinin lider olarak görevleri aşağıdaki gibidir (Elkins, 2006):

Planlama ve örgütleme: Uzun dönem amaç ve stratejileri belirlemek, önceliklere göre kaynakları kullanmak, iş görenlere sorumluluklar vermek; örgütün eşgüdüm ve etkililiğinin geliştirilmesi yollarını saptamak.

Sorun çözme: İş ile ilgili sorunları tanımlayıp çözümlenmek; kararlı bir biçimde çözümleri uygulamak.

Görev ve amaçları açığa kavuşturma: Görevlendirmek, işlerin nasıl yapılacağı ile ilgili yönlendirmede bulunmak; performans beklentilerini, işin bitirilmesi gereken süreyi, göreve yönelik amaçları ve iletişim sorumluluklarını anlaşılır biçimde ortaya koymak.

Bilgilendirme: Kararlar, planlar ve etkinlikler ile ilişkili bilgiyi yaymak; bilgilendirme isteklerini ve soruları yanıtlamak.

İzleme: Dışsal durumlar ve işle ilgili bilgiyi toplamak; işin uygulanma sürecini ve niceliğini denetlemek; birim ve bireylerin performanslarını değerlendirmek.

Güdüleme ve esin kaynağı olma: Duygusal ya da bilişsel etkileme yöntemlerini kullanarak heyecan, işe adanmışlık, dayanışma, destek, işbirliği ve kaynakların ortaya çıkmasını sağlamak.

Danışmanlık: Bireyleri etkileyecek kararları vermeden önce onlarla görüş alışverişi yapmak; gelişme için önerilerde bulunmak; karar süreçlerine katılımı sağlamak.

Yetki aktarımı: Etkinlikleri yürütmek, sorunları çözmek, karar süreçlerinde alt düzeydekileri yetkilendirmek.

Destekleme: Saygılı ve arkadaşça davranmak; sabırlı ve yardımcı olmak, birisi üzgün ya da sıkıntılı olduğunda empati göstererek destek sağlamak; şikayet ve sorunları dinlemek.

Geliştirme ve yol gösterme: Mesleki gelişim için destek ve önerilerde bulunmak; mesleki başarı ilerleme ve becerilerin artmasına kolaylık sağlayacak olanakları sağlamak.

Çatışma çözümü ve takım oluşturma: Çatışma çözümü için yapıcı bir ortam oluşturmak; işbirliği, takım çalışması ve birim içinde bütünleşmeyi desteklemek.

İletişim ağları oluşturma: Resmi olmayan sosyalleşme sürecini sağlamak; kaynak ve bilgi sahibi olanlarla gereksinim duyanlar arasında bağlantı kurulmasında yardımcı olmak.

Farkındalık: Etkili performansı fark edip destek sağlamak.

Ödüllendirme: Etkili performans, önemli başarı ve gösterilen yeterlikler için somut ödüller önermek ve sağlamak.

Yükseköğretim yöneticisinin yönetici davranışları

Yükseköğretim yöneticileri, yönetici olarak, günlük yönetsel davranışlarında, öğrencilerin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için kaynakları ve insanları eş güdümler ve yönetir. Günlük yönetsel etkinliklerini gerçekleştirirken; denetleme, kısa dönem planlama ve örgütleme, karar verme, denetimler yapma, temsil etme, iç ve dış birimlerle eşgüdümü sağlama, yeni teknoloji ve değişimleri izleyip bunların kuruma gelmesini sağlama davranışları gösterir (Elkins, 2006). Yükseköğretim yöneticisi idareci olarak aşağıdaki rol ve sorumluluklara sahiptir;

- yönetme etkinlikleri,
- danışmanlık yapma,
- denetleme,
- eşgüdümleme,
- karar verme,
- göstergeleri izleme,
- planlama ve örgütleme, temsil etme.

Yükseköğretim yöneticisinin yönetici olarak görevleri aşağıdaki gibidir (Elkins, 2006):

Planlama ve örgütleme: Kısa dönem planlar yapmak; bütçelemek; uzun dönem planları günlük uygulamalarda yaşama geçirmek; politikaları uygulamak.

Düzenleme: Güçlü yanları belirleyip, zayıf tarafların üstesinden gelmek, işle ilgili davranışları çözümlenmek ve işgörenlerin performansını arttırmaya çalışmak.

Karar verme: Yapılandırılmamış durumlarda bazen yetersiz veriyle karar almak; yeni gelişen durumlara göre politikalarda değişiklik yapmak.

Göstergeleri izleme: Birim, bölüm ya da kurumu ve öğrencileri etkileyebilecek iç ve dış faktörleri izlemek.

Denetleme: Yeni programlar geliştirmek; programların getiri ve maliyetlerini değerlendirmek; etkililiği izlemek.

Temsil etme: Birimin, bölümün ve kurumun olumlu imajını yükseltmek; sorunları ve şikayetleri

yanıtlamak.

Eşgüdümleme: İç ve dış gruplarla iletişime girmek; planlananları zamanında yerine getirmek; aynı konumda olan diğer meslektaşlarla sorunsuz ilişkiler kurmak; anahtar kimselerin anlaşmazlık ve çatışmalarında arabuluculuk yapmak.

Danışmanlık: Alanda olan yeni gelişmeleri, yeni teknik ve teknolojileri örgüte tanıtmak; kurumdaki diğer bireyler için uzman bir danışman ya da sorun çözücü görevi üstlenmek.

Yönetim: Gündelik verileri çözümlenmek, kayıt ve belgeleri tutmak, prosedür ve politikaları uygulamak, gündelik işlemleri yerine getirmek.

Duygusal ve Sosyal Yeterlikler

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde duygu terimi; “duyularla algılama, his”, “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim”, “önsezi”, “nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği” ve “kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik” tanımları ile anlatılmaktadır. Duygu, Salovey ve Mayer’e (1990) göre bireyin iç dünyasında ya da dış dünyasında var olan değişikliklere karşı olumlu ya da olumsuz biçimde gelişen tepkilerdir.

İnsanlık tarihinde, akıl ve duygunun insan davranışları üzerindeki etkileri sürekli tartışma konusu olmuştur. Duyguların, insanları yanlış kararlara doğru yönlendirdiği ve bunun aksine akıl ve mantığın kullanımının iyi bir yaşama sebep olduğu varsayımı tarih boyunca kabul gören tam da doğru olmayan bir yaklaşım olmuştur (Mayer, Ciarrochi ve Forgas, 2008). Duygular tarih boyunca yaygın olarak sanıldığı gibi akıl ve mantığın hizmetinde olmayıp, akıl ve mantıktan daha çok insan davranışlarından sorumludur. Duygular bireylerin yaptıklarına yön vermekle kalmayıp, onların yaşantılarına da anlam kazandırmaktadırlar. Salovey ve Mayer (1990), batıdaki geleneksel yaklaşımın uzun süre duyguları; doğru düşünmeden alıkoyan, engelleyen etken olarak gördüğünü aslında duyguların insanların doğru kararlar almasını sağlayan önemli bir işleve sahip olduğunu öne sürmüştür. Çağdaş anlayış, artık duyguların insanların doğru karar vermesini sağlayan işlevini sürekli olarak vurgulamaktadır. Buna örnek olarak, bilgisayarlar ve dolayısıyla yapay zeka üzerinde yapılan çalışmalarda, duygu eksikliğinin yapay zeka sistemlerinin de en büyük eksikliği olarak gösterilmektedir.

Thorndike (1920), “Sosyal Zeka” isimli çalışmasında duygunun insan davranışlarına etkisini araştırmıştır. Thorndike ile tekrar gündeme gelen duygular, araştırma çevrelerinde önem kazanmaya başlamıştır. İnsanların duyguları ve davranışları üzerine yapılan çalışmalar, daha çok duygusal ve sosyal yeterlik davranışlarının tanımı, açıklanması ve ölçülmesi üzerine odaklanmıştır (Akt. Bar-On, 2008).

Thorndike (1920) “mekanik, sosyal ve soyut” olmak üzere üç farklı çeşit zeka

olduğunu iddia eden, duyguların insan davranışlarına ve zekasına etkileri üzerine araştırmalara sebep olan ilk bilim adamı olarak sayılabilir. Daha sonra, çalışmalarını geliştiren Thorndike ve Stein (1937) sosyal zekayı, insanları anlama ve yönetme yeteneği olarak tanımlamıştır. Thorndike, bilişsel olmayan zekanın uyum ve başarıda önemli olduğunu savunarak üç tür zeka olduğunu öne sürmüştür. Thorndike, “Sosyal Zeka” (1939) adlı kitabında üç tür zeka tanımlamıştır; soyut zeka, mekanik zeka ve sosyal zeka. Sosyal zeka “insanları anlama ve yönetme –insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği”dir (Akt. Landy, 2005).

Wechsler, (1940) insan davranışlarına etki eden zeka dışı etkenleri; kişisel özellikler, bireysel tasalar, sebat, amaç farkındalığı olarak tanımlamıştır. Wechsler, zekanın bilişsel olmayan yönü ile ilgilenerek zekayı amaçlı hareket eden, rasyonel düşünen, çevresi ile gerçekten etkileşimde olan bireyin kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar, 1940’lardan önce zekayı bilişsel ve bilişsel olmayan unsurlar olarak ikiye ayırmaktayken, bilişsel olmayan unsurları şefkat, kişilik ve sosyal olarak tanımlamaktaydı (Akt. Cherniss, 2000).

Duygusal zekayı inceleyen yaklaşımlar bakış açılarına göre “yetenek ve karma modeller” olarak sınıflandırılabilir. Duygusal zekayı yetenek olarak kabul eden modeller onu bilişsel saf bir yetenek ya da katıksız bir zeka biçiminde tanımlamaktadırlar. Salovey ve Mayer’in (1990) modeli yetenek modeli olarak kabul edilirken, Bar-On (1997), Cooper ve Sawaf (2000) ve Goleman’ın (2006) modelleri karma olarak adlandırılmaktadır. Salovey ve Mayer’in bilişsel yetenek yaklaşımı duygusal zekayı soyut bir zeka biçimi olarak tanımlamaktadır. Bar-On’un karma yaklaşımı, duygusal zekayı, bilişsel yetenek ve kişisel özelliklerin birleşimi olarak tanımlamaktadır. Bar-On’un modeli, bilişsel ve kişisel değişkenlerin, özellikle kişinin genel mutluluğunu nasıl etkilediği üzerinde durmaktadır. Goleman geliştirdiği üçüncü modelde, duygusal zekayı, bilişsel yetenek ve kişisel özelliklerin oluşturduğunu öne sürmüştür. Ancak, Bar-On’dan farklı olarak Goleman, bilişsel ve kişisel değişkenlerin işyerindeki başarıyı nasıl belirlediği üzerinde durmuştur (Stys ve Brown, 2004).

Bar-On (2006) duygusal zekayı, kişinin yaşamda başarılı ve genel ve

psikolojik olarak sağlıklı olmasını sağlayan bir dizi beceri ve yetenek olarak adlandırmaktadır. Ona göre bu yetenek ve beceriler zekanın kişisel, duygusal ve sosyal boyutlarını oluşturmaktadır. Bar-On, duygusal zeka ile genel zekayı birincisi kişisel, duygusal ve sosyal becerileri, ikincisi ise bilişsel becerileri temsil ettiği için birbirinden ayırmıştır. Ayrıca, Bar-On bilişsel zekanın tersine duygusal zekanın var olan duruma bilginin uygulanış biçimini gösterdiği için bireyin başarısını daha doğru yordadığını öne sürmüştür. Bar-On, ölçme aracı olarak kişilerin kendi kendilerini değerlendirdiği Duygusal Zeka Envanteri'ni (EQ-i) kullanmaktadır. Bar-On duygusal zeka modeli ve boyutları, Tablo 7'de görülmektedir:

Tablo 7
Bar-On Duygusal-Sosyal Zeka Modeli (ESI)

EQ-i	Ölçülen Eİ Yeterlikleri
<u>İçe Dönük</u> Özsaygı	<u>Farkındalık ve kendini ifade etme</u> Kişinin kendini doğru olarak algılaması, anlaması ve kabul etmesi
Duygusal farkındalık Kendine güven	Kişinin kendi duygularını fark edip anlaması Kişinin duygularını etkili ve yapıcı biçimde ifade etmesi
Bağımsızlık	Kişinin kendinden emin olması ve başkalarının duygusal etkisi altında kalmadan bağımsız davranabilmesi
Kendini gerçekleştirme	Kişinin potansiyelini harekete geçirip hedeflerine ulaşmaya çalışması
<u>Dışa Dönük</u> Empati	<u>Sosyal farkındalık ve dışa dönük ilişkiler</u> Kişinin başkalarının duygularını fark edip anlaması
Sosyal sorumluluk	Kişinin kendisini bir sosyal grupta özdeşleştirmesi ve başkaları ile işbirliğine girmesi
Dışa dönük ilişkiler	Karşılıklı doyurucu ilişkiler kurarak başkaları ile iyi geçinme
<u>Stres Yönetimi</u> Strese karşı dayanaklılık Dürtü denetimi	<u>Duygu yönetimi ve denetimi</u> Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetmek Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde denetlemek
<u>Uyum Sağlama</u> Gerçeklikle örtüşme	<u>Değişim yönetimi</u> Kişinin kendi duygu ve düşüncelerini dış dünyadaki gerçeklik ile doğrulaması
Esnek olma	Kişinin düşünce ve duygularını yeni durumlara uyarlaması
Sorun çözme	Kişisel ve kişiler arası sorunları etkili bir biçimde çözme
<u>Genel Ruh Durumu</u> İyimserlik Mutluluk	<u>Kendini Güdüleme</u> Olumlu olma ve yaşamın iyi tarafını görme Kişinin kendisi, başkaları ve genelde yaşamla barışık olması

Kaynak: Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Bar-On (2005), duygusal zekayı; içsel dünya alanı, dış dünya alanı, uyum alanı, stresle başa çıkma alanı, genel ruhsal durum olarak beş alt boyutta kavramlaştırmıştır. Gardner (1983) ile birlikte araştırmacılar tekrar duygusal ve sosyal yeterlikleri gündemlerine alarak, duygusal ve sosyal zekanın insan davranışlarında etkisine odaklanmışlar ve duygusal zeka yeniden araştırmacıların çalışma alanının odağına oturmuştur (Cook, 2006). Duygusal ve sosyal zeka, duygular ve davranışları kendisine konu alanı olarak seçerken, bilişsel zeka gerçekler ve bilgi üzerine yoğunlaşmaktadır. Duygusal zeka, kişisel ve sosyal yeterliklerin birleşimini temsil etmektedir ve bu yeterlikler çatışma ve sorunların çözümünü sağlayarak, kişinin başkaları ile etkileşiminin gelişmesine sebep olmaktadır. Bu süreçler, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını iyi tanıyıp anlamlandırabilmesi ile oluşmaktadır (Wannamaker, 2005). Duyguların başarı ve mutluluğa erişmede doğru ve etkili bir şekilde kullanımı duygusal zeka sayesinde olabilir. Her insan duygulara sahiptir ama önemli olan kendinin ve karşısındakinin duygularını anlayıp zamanında, yerinde ve yeteri kadar tepki vermektir.

Mayer ve Salovey, 1990'da yaptıkları ilk tanımda duygusal zekayı kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme yeteneği, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi içeren bir sosyal zeka türü olarak tanımlamışlardır. Mayer ve Salovey (1995), daha sonra duygusal zekayı, kişiliğin iki temel bileşeni olan duygusal ve bilişsel sistemlerin kesişim noktası olarak tanımlamıştır. Mayer ve Salovey'e göre, duygusal zeka, kişinin kendisinde ve başkasındaki duyguları tanıma, yapılandırma ve düzenlenmesine ilişkin düşünceleri etkili ve doğru bir şekilde kullanma kapasitesidir.

Mayer-Salovey'in (1997) duygusal zeka modeli, ölçme aracı olarak Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi'ni kullanmış (MSCEIT) ve bu testte katılımcıdan duygusal zeka ile ilgili çeşitli görevleri performansa dayalı olarak, başarı ile tamamlaması istenmiştir. Mayer-Salovey modeli (Mayer ve Salovey, 1997) bu yapıyı duyguları algılama, kavrama ve yönetme yeteneği olarak tanımlarken, tüm bunların düşünmeyi kolaylaştırdığını iddia etmiştir. Bu yaklaşımdaki ölçme aracı, kişinin yeteneklerini ölçerek sonuca ulaşmaya çalışır (Ciarrochi ve Mayer, 2007).

Duygusal zeka, duyguları algılama ve yararlanma ve bu sayede duygusal bilgiyi, düşünmeyi, duyguları düzenlemeyi, duygusal ve entelektüel gelişimi sağlama becerisidir. Duygusal zeka, hem bireysel hem de bireyler arası becerilerden oluşmaktadır. Bireysel beceriler, bireysel düşünce ve davranışlarımızı etkileyen duyguları ele alma ve uygulama sürecini kapsamaktadır. Bireyler arası beceriler ise iki ya da daha fazla kişinin etkileşiminde ortaya çıkmaktadır. Duyguların sağladığı çok değerli bilgiyi doğru olarak kullanabilen insanlar göreceli olarak daha etkili başarımlara ulaşmaktadır (Kornacki ve Caruso, 2007).

Duygusal zekaya benzer olarak, sosyal zeka da genel zekadan ayrı bir yapı ya da süreç olarak değerlendirilmektedir. Araştırmacılar arasında bir çok farklı görüş olmasına rağmen, genel olarak sosyal zekayı, başkalarını anlama ve onlarla doğru ve etkili iletişime geçme becerileri olarak adlandıranlar çoğunluktadır (Kobe, Roni ve Rickers, 2001).

Mayer, Roberts ve Barsade (2008) duygusal zeka kavramı ile ilgili aşağıdaki saptamalarda bulunmuşlardır:

- Duygusal zeka, duygulara odaklı doğru düşünme ve duyguları ve duygusal düşünceyi kullanarak düşünmeyi geliştirme becerisidir.
- Duygusal zekaya ilişkin kuramsal yaklaşımlar; zihinsel beceri yaklaşımları ve bütüncü yaklaşımlar, olmak üzere ikiye ayrılabilir. Bunlardan birincisi, duygusal verileri işleyen ve göreceli olarak bir birinden ayrık belirli zihinsel becerileri ölçen yaklaşımlardır. Diğer ise, çeşitli duygusal zeka alanlarındaki becerileri birleştiren, tüm zihinsel çerçeveleri kapsayan bütüncü yaklaşımlardır.
- Bu iki yaklaşımın dışında, bazı psikologlar karma yaklaşımların varlığını öne sürmüşlerdir. Bu tür modeller, kendine güven, esneklik, başarı gereksinimi gibi temel olarak duygusal akıl ya da duygusal bilgiye odaklanmayan niteliklerin üzerinde durmaktadır.
- Duygusal zeka, farklı alanlardaki uygulama örneklerinde görüldüğü üzere, belirli sonuçların yordayıcısıdır. Duygusal zeka, sosyal ilişkileri, işyerini, performansı, zihinsel ve fiziksel sağlığı yordamaktadır.
- Duygusal zeka ve insan yaşamı arasındaki ilişkinin ortaya konması, insan

davranışlarını anlamada, uygulayıcılar için oldukça değerlidir.

Goleman (1995), duygusal zeka modelini, Gardner'in çoklu zeka modeline dayandırdığı ilk uyarlamasında beş temel boyutta tasarlamışken, ikinci sürümünde dört boyutta ele almıştır. Duygusal zekanın boyutları, Duygusal Zeka Ölçeği (2002, ECI-2)'de kişisel yeterlik ve sosyal yeterlik olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Kişisel yeterlik; kişinin kendisini nasıl yönettiğini belirlemektedir ve öz bilinç ve özyönetim olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal yeterlik ise; kişinin başkaları ile ilişkilerini nasıl yönettiğini belirler ve sosyal bilinç ve ilişki yönetimi alt boyutlarından oluşur.

Goleman (1995), duygusal zekayı kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, güdüleme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları yönetme yetisi olarak açıklamaktadır. Bireyin kendisi hakkında dikkatli, doğru bir model oluşturup bunu etkili bir yaşam sürdürebilmek için kullanma becerisidir. Birey, duygusal zekası yoluyla kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olur ve değişen durumlara göre bunları yönetir. Buna göre, duygusal zeka öz bilinç; kendini yönetme, güdüleme, empati ve sosyal beceriler gibi bileşenleri içermektedir.

Goleman (1998), bilişsel ve teknik becerilerin liderlik için önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, etkili liderliğe en çok katkı sağlayan unsur olarak duygusal zekayı göstermiştir. Okul yöneticileri çalışanların farklı istekleri ve işin getirdiği karmaşık sorunlar yüzünden daha çok sosyal ve duygusal yeterliğe gereksinim duymaktadırlar. Duygusal zekanın etkili liderlik davranışlarının üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 2006).

Goleman (1996, 2006) duygusal ve sosyal yeterlikleri; farkındalık, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi alt boyutlarında aşağıdaki gibi açıklamıştır. Duygusal ve sosyal yeterliklere temel olan tanımlar ise tarihsel süreçte Tablo 8'de görülmektedir:

Tablo 8

Duygusal ve Sosyal Yeterliklere Temel Olan Tanımlar

Tanımlı yapan	Tanım
Thorndike 1920 (Akt. Goleman, 2006)	Sosyal zeka, kadın ve erkekleri anlama ve yönetme becerisidir.
Salovey ve Mayer (1990)	Duygusal zeka, sosyal zekanın alt boyutudur ve bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını doğru anlayıp düşünce ve hareketlerine buna göre yönlendirme becerisidir.
Gardner (1993)	Sosyal zeka, bireysel ve bireyler arası zeka olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Bireysel zeka, bireyin kendi karmaşık ve birbirinden farklı duygularını simgeleme becerisidir. Bireyler arası zeka ise, bireyin başkalarının güdü, kızgınlık, eğilim ve ruh durumlarını anlayıp birbirleri arasında ayırım yapabilme becerisidir.
Bar-On (1997)	Duygusal zeka, bireyin çevresi ve isteklerine karşı başarıyla başa çıkabilmesini sağlayan bilişsel olmayan beceri ve yeterlik dizisidir.
Mayer ve Salovey (1997)	Duygusal zeka, duyguları doğru ve tutarlı anlama ve ifade etmeye yarayan birbiri ile ilgili becerilerdir. Düşünmeyi kolaylaştırma becerileridir. Duyguları ve duygusal düşünceyi anlamaya yardımcı olan becerilerdir. Duyguları düzenleme ve duygusal ve entelektüel gelişimi sağlama becerileridir.
Goleman (1998)	Duygusal zeka, bireyin kendisindeki ve başkalarındaki duyguları fark edip bunları başarı ile yönetebilme becerisidir.
Cooper ve Sawaf (2000)	Duygusal zeka, insanoğlunun güç kaynağı olan duyguları anlama, hissetme ve kullanma becerisidir. Güvenilen ve saygı duyulan zeka bireyin kendisini ve çevresini daha iyi anlamasını sağlar.
Ciarrochi ve Mayer (2007)	Duygusal zeka, duyguları etkili işleme ve uygulama becerisi olarak tanımlanabilir ve bu aynı zamanda bireylerin potansiyeli anlamına da gelmektedir. Basit bir biçimde ifade edilirse, duyguların ve düşüncelerin etkili davranışları kolaylaştırması ya da engellememesi de denebilir.
Kornacki ve Caruso (2007)	Duygusal zeka, duyguları algılama ve yararlanma ve bu sayede duygusal bilgiyi, düşünmeyi, duyguları düzenlemeyi, duygusal ve entelektüel gelişimi sağlama becerisidir.

Duygusal Yeterlikler

Duygusal yeterlik, iş yerinde olağandışı bir performansla sonuçlanan, duygusal zekaya dayalı olan ve öğrenilen bir beceridir. Bir başka deyişle, duygusal yeterlik bireyin öz bilinç, özyönetim becerilerini kullanarak doğru zamanda ve yerde

etkili bir biçimde davranış modeli geliştirmesidir (Boyatzis, Goleman, Rhee, Edit. Bar On, Parker; 2000, Goleman, 1996; Goleman, 2006). Boyatzis (2008), duygusal yeterliğini, bireyin kendi duygularını fark edip, anlama ve kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır. Boyatzis'e göre bu becerinin kullanımı etkili ya da en üst düzeyde başarıya yol açmaktadır.

Farkındalık

Duygusal yeterliklerin birinci alt boyutu olan öz bilinç, bireyin kendi duygularının, değerlerinin, sınırlarının, zayıf ve güçlü yanlarının ve sahip olduğu becerilerin farkında olması ve bunlara güvenmesidir (Goleman, Boyatzis, Mckee; 2002, Goleman, 1996; Goleman, 2006).

Özyönetim

Duygusal yeterliklerin ikinci ve son alt boyutu olan özyönetim, bireyin farkında olduğu becerileri ile değişen durumlara uyum sağlayabilmesi, başarı odaklı daha iyi bir yaşam ve gelecek çabası içinde, güvenilir ve tutarlı davranış modelleri geliştirmesidir (Goleman, Boyatzis, Mckee; 2002, Goleman, 1996; Goleman, 2006).

Sosyal Yeterlikler

Bireyin sosyal bilinç ve ilişki yönetimi becerilerini kullanarak, başkalarını anlayıp, farklı sosyal durumlarda doğru zamanda ve yerde etkili davranış modelleri geliştirmesi ise onun sosyal yeterliliğini göstermektedir (Goleman, 2006). Boyatzis (2008) sosyal yeterliğini ise bireyin başkalarının duygularını fark edip, anlama ve kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır. Boyatzis'e göre bu becerinin kullanımı da etkili ya da en üst düzeyde başarıya yol açmaktadır. Bilişsel yeterlilik ise var olan durum ve bilgiyi doğru yorumlama ya da düşünme becerisi olarak tanımlamaktadır. Sosyal yeterliğin kullanımı da işyerinde etkili başarıya yol açmaktadır.

Sosyal bilinç

Sosyal yeterliklerin birinci alt boyutu olan sosyal bilinç, bireyin başkalarını dinleyebilmesi, anlaması ve onların istek ve ihtiyaçlarını fark edebilmesi, toplumsal, örgütsel ya da grup içi ilişkileri kavrayabilmesidir (Boyatsiz ve McKee, 2002, Goleman, 1996; Goleman, 2006).

İlişki yönetimi

Sosyal yeterliklerin ikinci alt boyutu olan ilişki yönetimi, başkalarının duyguları ile baş ederek ilişkileri beceri ile yönetme, ilham kaynağı ve lider olabilme, başkalarını geliştirebilme, değişimi yönetebilme, çatışmaları başarı ile yönetebilme, ikna edebilme, takım içinde ortak bir amaç için ilişkiler kurabilmektir (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002; Goleman, 1996; Goleman, 2006).

ESCI (Hay Group, 2007) modeli, Goleman ve Boyatzis'in (1999) daha önce geliştirdiği, Duygusal Yeterlikler Ölçeğinden, uyarlanmıştır. Temelde bir önceki ölçekten bir farklılığı yoktur. Her iki ölçekte de aynı dört gruptan oluşmaktadır. Ancak, birinci ölçek 16 boyuttan oluşurken ikinci ölçekte bu boyutlardan dördü çıkarılarak yeterlikler 12'ye düşürülmüştür. Tekrar düzenlenen duygusal ve sosyal yeterlikler modeli dört grup ve 12 yeterlikten oluşmaktadır. Duygusal yeterliklerden dördü çıkarılarak güncelleştirilen ölçekteki grup ve yeterlikler aşağıdaki gibidir:

Goleman (2006), duygusal ve sosyal yeterlikler modeli Tablo 9'da görülmektedir:

Tablo 9

Goleman'ın Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Modeli

<u>Farkındalık</u>	<u>Sosyal bilinç</u>
Kendi duygularını fark etme	Başkalarının duygularını fark etme
Kendi duygularının sebeplerini anlama	Kusursuz empati
Sınırlarını ve değerlerini bilme	Başkalarını dinleme
Güçlü ve zayıf yanlarını bilme	Sosyal durumu kavrama
<u>Özyönetim</u>	<u>İlişki yönetimi</u>
Kendi duygularını yönetme	Doğru zamanlama
Değişen durumlara ayak uydurma	Kendini etkili sunma
Tutarlı davranış geliştirme	Başkalarını etkileme
Güvenilir olma	Başkalarının eğilim istek ve davranışları ile ilgili olma
Başarı odaklı olma	Lider olma

Kaynak: Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

Farkındalık; bireyin kendi iç durumunu, kaynaklarını-güçlü ve zayıf yanlarını-tercihlerini ve sezgilerini bilmesidir.

Özyönetim; bireyin kendi kaynaklarını, dürtülerini ve iç durumunu yönetmesidir.

Sosyal bilinç; bireyin başkalarıyla ilişkilerini nasıl yürüttüğü ve onların duygularının, gereksinimlerinin ve eğilimlerinin bilincinde olmasıdır.

İlişki yönetimi; bireyin başkalarını ikna etme ustalığı ve onların isteklerine cevap verebilme becerileridir.

ESCI'nin (2007), 12 maddeden oluşan duygusal ve sosyal yeterliklerinin açılımı aşağıdaki gibidir:

Farkındalık: Kendi duygularının ve sonuçlarının bilincinde olmaktır.

Duygusal özdenetim: yıkıcı duygu ve dürtüleri denetim altında tutmaktır.

Uyum sağlama: Değişim sürecinde esnek olmaktır.

Başarı odaklı olma: Gelişmeye ya da mükemmel olmaya çabalamaktır.

İyimser bakış açısı: Engel ve yenilgilerin yerine amaçları kovalamaktır.

Empati: Başkalarının duygu ve bakış açılarını hissetmek ve onların ilgileriyle etkin bir biçimde ilgilenmektir

Örgütsel bilinç: Grubun duygusal eğilimleri ve güç odaklarını okumaktır.

Eğitim ve danışmanlık: Başkalarının gelişim gereksinimlerini hissetmek ve yeteneklerini kullanmalarını cesaretlendirmektir.

Esin kaynağı olan liderlik: Bireylere ve gruplara esin kayanağı olarak rehberlik etmektir.

Etkileme: İkna etmek için etkili taktikler kullanmaktır.

Çatışma yönetimi: Anlaşmazlıkları çözmek ve arabuluculuk yapmaktır.

Takım çalışması: Ortak amaçlar uğruna karşılıklı etkileşim oluşturarak birlikte çalışmaktır (Boyatzis, 2007).

Yönetim ile Duygusal ve Sosyal Yeterlikler

Bireyler, doğumdan itibaren hayatta kalmak ve istediklerini elde etmek için, zekaları ve duygularını etkin bir biçimde kullanmakta, kararlar almakta, uygulamakta, çevrelerine uyum sağlamakta, birbirleriyle ilişki ve iletişim kurmaktadırlar. Duyguların, genel olarak bireyin yaşamı ve dolayısıyla iş yaşamı üzerindeki etkisini, araştırmacılar uzun süre göz ardı etmişlerdir. Ancak son dönemlerde, duygusal ve sosyal yeterlikler ile insan davranışları arasındaki ilişki, yoğun bir biçimde bir çok farklı disiplinde, araştırmacı ve uygulayıcıların gündemini meşgul etmektedir. Ne kadar çok bilirsen o kadar başarılısın anlayışı yanlış olan genel bir kanıdır. Bir çok meslekte asıl başarıyı getiren, bildiklerini etkin bir biçimde uygulamaktır. Bireyin sahip olduğu beceriler, bu uygulama sürecini etkin bir başarımla sonuçlandırmasını sağlamaktadır. Bunlar; bilişsel yeterlikler, bireysel yeterlikler ve bireyler arası yeterlikler olarak üç grupta değerlendirilebilir (Boyatzis, 2007).

Etkili liderleri saptamak ve geliştirmek ve duygusal zeka konusu araştırmacıların giderek daha çok gündemini meşgul etmektedir. Örgütlerde, etkili liderler, denetleme, değerlendirme, planlama ve işleri yürütmenin yanı sıra, özellikle güdüleme, esin kaynağı olma, iş yerindeki olumlu tutum ve davranışları destekleme ve ortak amaçlar için çalışma ortamı ve duygusunu yaratma gibi etkinliklerle uğraşmaktadırlar. Etkili liderlik davranışları, başkalarının ve bireyin kendisinin duygularını fark etmesini, anlamasını ve yönetmesini gerektirmektedir. Duygusal zekanın unsurları arasında yer alan bu yeterlikler, etkili liderlerin seçimi ve geliştirilmesi için bir dayanak noktası oluşturabilir (Palmer, Walls, Burgess, ve Stough 2001). Bu amaçla, Palmer vd. etkili liderlik davranışları ile duygusal zeka yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve duygusal zekanın tüm alt boyutlarında özellikle iş görenleri izlemek ve onlara yanıt verme davranışlarında olumlu bir ilişki saptamışlardır.

Araştırmacılar yüksek duygusal zekaya sahip olan bireylerin daha etkili yönetim sergilediklerini ortaya koymaktadırlar (Jordan, Ashkanasy, Hartel, ve Hooper; 2002). Jordan ve arkadaşları takım performansı ile duygusal zeka arasındaki

ilişkiyi araştırmışlar ve yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip bireylerin olduğu takımların, daha düşük düzeydeki duygusal zekaya sahip takımlara göre, daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Wong ve Law (2002) liderlerin ve izleyenlerinin duygusal zekalarının, iş başarımları ve tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu öne sürerek, aralarındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarında, duygusal zeka ile iş başarımları ve iş doyumunu arasında olumlu yönde bir ilişkiye ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin önemli liderlik görevlerinden birisi de örgüt içi ilişkileri geliştirmektir. Bu ilişkileri etkili bir biçimde geliştiren okul yöneticileri, değişimleri daha kolay yaşama geçirebilirler. Zor ve karmaşık durumlarda değişimi başarabilen ve etkili ilişkiler kurabilen liderler, duygusal olarak yeterli olanlardır (Fullan, 2002). Mayer ve Salovey (1995) duygusal zekayı, duygusal bilgiyi etkili bir biçimde işleme becerisi olarak tanımlamışlardır. Onlara göre duygusal olarak zeki olan insanlar kendilerindeki ve başkalarındaki duyguları doğru olarak anlayıp ona göre davranabilmektedirler. Mayer ve Salovey duygusal zekanın bireydeki duygusal ve bilişsel sistemler arasında köprü görevi gören bir yapı olduğunu öne sürmüşlerdir. Bunun yanında, Bar-On (2006), Goleman (1995) gibi bir çok araştırmacı, duygusal zekanın, bireyin performansının en önemli yordayıcılarından biri olarak kabul etmektedirler. Etkili liderliğin, bilişsel beceriler ve sorun çözme yeterliklerinin dışında güdüleme, sosyal ve bireysel beceriler gibi başka belirleyicileri de vardır (Mumford, 1993).

Hay Group (2007) yönetici davranışlarını anlamak için 500'den fazla şirkette yaptığı araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- Duygusal zeka, iş görenlerin performansını etkileyen diğer unsurlardan iki kat daha fazla belirleyicidir.
- Duygusal zeka, üst düzey yöneticilerin performansını % 85 düzeyinde etkilemektedir.
- Duygusal zeka -bilişsel ve teknik becerilerden daha çok- bireyler arası ilişkileri kurmakta ve sürdürmekte en önemli belirleyicidir.
- Duygusal zeka –göreceli olarak hızlı bir sürede- uzman değerlendirmeler, eğitim ve danışmanlık yoluyla öğrenilip, geliştirilebilir.

Cooper (1997), sadece bilişsel becerilerini kullanan liderlerin en doğru kararları almakta zorluk çektiğini, halbuki duygusal zekasını ve yeteneklerini kullanan liderlerin ise bireysel, takım olarak ve örgütün tamamında daha çok başarıya ulaştıklarını belirtmektedir. Cooper, liderler üzerinde yaptığı çalışmalarda, güvenilir ilişkiler oluşturmak, gücü ve etkililiği arttırmak ve geleceği yaratmak gibi üç tane harekete geçiren temel gücün üzerinde durmuştur. Bu temel yeterlikler, duygusal zekanın dört köşe taşı çerçevesinde işyerinde uygulanabilir ve bunların üçü de duygusal zekanın yeterlikleri içinde yer almaktadır. Duygular sayesinde insanlar gidecekleri yolları doğru olarak seçerler. Duygular, güven, bütünlük, empati, esneklik, güvenilirlik, yaratıcılık, işbirliği ve inisiyatif harekete geçirir. Duygular, insanı sadece iş gören makineler olmaktan çıkarıp yapılan işe amaç ve anlam katar.

Yüksek performans sergileyen bireylerin yeterliklerini üç ayrı sınıfta değerlendirilmektedir. Bunlar: bilişsel yeterlikler; sistem düşüncesine sahip olmak ve durumun farkında olmayı anlatır. Duygusal zeka yeterlikleri; duygusal farkındalık ve özyönetimden oluşur. Sosyal zeka yeterlikleri; sosyal bilinç ve ilişki yönetimini kapsar. Bu yeterlikler bilişsel, duygusal ve sosyal zekanın davranışçı yaklaşımla değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu yeterlikler bireyin iş ve özel yaşamındaki başarımını ve eğilimini göstermektedir ve bunlar geliştirilebilir (Boyatzis, 2008). Stuart ve Paquet (2002), liderliği sıradan insanları yüreklendirerek sıra dışı işler başarmasını sağlayan yeterlik ve süreçler olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca onlara göre lider, örgüt ve bireyin kendisinin başarılı olması için üst düzey başarımla sağlama becerisini göstermelidir. Stuart ve Paquet, etkili liderlerin duygusal zekaları üzerine yaptıkları araştırmada, iyimserlik ve kendini gerçekleştirme boyutuyla duygusal zeka arasında, olumlu yönde kuvvetli bir ilişki bulmuşlardır.

Ciarrochi, Blackledge, Bilich ve Bayliss (2007), duygusal zeka eğitiminin bireyde geliştirmeyi amaçladığı davranış unsurlarını Tablo 10'daki gibi sınıflamaktadır:

Tablo 10

Duygusal Zeka Eğitiminin Bireyde Geliştirmeyi Amaçladığı Unsurlar

Boyutlar	Açıklama
Etkili duygusal yönelim:	Özel duygusal deneyimleri diğer sorunların çözümünde kullanma isteğini geliştirir. Bazı hoş olmayan duyguların ve olumsuz öz değerlendirmenin kaçınılmaz olduğunu kabul etmeyi sağlar.
Yararı olmayan kural, değerlendirme ve diğer simgesel deneyimleri ortadan kaldırma:	Duyguların nasıl görüldüğü ile ilgili değil ne olduğuna odaklanmayı sağlar. İçsel ve dışsal durumlarda her zaman dikkatli olmayı sağlar. Özsaygıyı kaybetmemeyi sağlar. Bireyin kendisi hakkındaki duygusal değerlendirmelerinin amaçlarını kovalaması engellemesinin yanlış olduğunu anlatır.
Duyguların farkında olma:	Bireyin kendisinde ve başkalarındaki duyguları fark edebilmesini sağlar. Duygularla birlikte ortaya çıkan farklılıkları anlamasını sağlar. Duyguların zaman içinde nasıl geliştiğinin fark etmeyi sağlar. Var olan durumun ayrıntıları ile duygular arasındaki ilişkiyi fark etmeyi sağlar.
Etkili davranış yönelimi:	Belli bir durumunun içinde var olan duygu, amaç ve değerlerle tutarlı davranış geliştirme becerisini artırır. Kendi değerlerinin farkında olmayı sağlar. Hüsran ve başarısızlık durumunda amaçlanan davranışları sürdürme becerisini artırır.

Kaynak: Ciarrochi, J. ve Mayer, J., D. (2007). *Applying Emotional Intelligence*. NY: Psychology Press.

George (2000) etkili liderlerin amaçlarını Yukl'ın da (1998) belirttiği gibi aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- amaçları başarmaya yönelik ortak bir duygu geliştirmek,
- işle ilgili etkinlik ve davranışlara odaklanarak değerlendirmek ve başkalarına bilgi aktarımını sağlamak,
- örgüt içinde işbirliğini, karşılıklı güveni sağlayarak istekli ve çoşkulu çalışma ortamını yaratmak ve sürdürmek,

- değişim ve karar verme sürecinde esnekliği desteklemek,
- örgüt için anlamlı bir kimlik oluşturup sürdürmek.

Yukarıdaki amaçlar, etkili liderlerin vizyonlarını gerçekleştirmesine yardımcı olabilecek temel etkinliklerdir. Duygusal zeka, liderlere ve örgütlere amaçlarını elde etmesini sağlayabilecek bir çok katkıyı sağlayabilir. Öncelikle, liderler, örgütün amaçlarını başarmaya yönelik ortak bir duygu geliştirme sürecinde, duygusal zekanın kendisinin ve başkalarının duygularını fark etme ve bunları yönetme sürecini etkin bir biçimde kullanabilirler. Bu amaçların tümünde, doğru insan ilişkileri kurmak ve sürdürmek en önemli koşuldur. Örgüt içinde karşılıklı güven ve işbirliği, ancak bireylerle ve gruplarla sağlıklı iletişim sayesinde gelişebilir. Etkili liderliğin en önemli bileşeni, liderin kendisini izleyenleri etkilemesidir. Kavramsal ve bilişsel beceriler sorunları çözme yollarını bulma aşamasında yardımcı olurken, başkalarını olası çözüm süreçlerine yöneltme, ortak etme ve güdüleme ancak duygusal ve sosyal yeterliklerin katkısı ile gerçekleşebilir. Cooper ve Sawaf (2000) liderlikte duygusal zekanın “dört köşe taşı” modelini ortaya atarak, duygusal zekanın haritasını ve profillerini geliştirmişlerdir. Cooper ve Sawaf’a göre duygusal zekanın köşe taşları; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simyadır ve bu duygular insanları güdüleyerek harekete geçirir.

Öz bilinç, özyönetim, sosyal bilinç ve sosyal beceriler sadece duygusal zekanın temel bileşenleri değil aynı zamanda etkili takım olmanın da temel dayanaklarındandır. Liderler, etkili takım olmak için düzenlemeler yaparken, takım elemanları da kendilerinin ve takım içindeki diğer üyelerin duygularını anlayıp doğru yöneterek takımın etkili olmasına katkı sunabilirler (McCallin ve Bamford, 2007).

Schoo (2008) lider yöneticilerin duygusal zekalarının, daha üst düzeyde olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekanın içindeki kişisel ve sosyal yeterlikler, bireyin kendisi ve başkaları hakkındaki farkındalık becerilerini içermektedir. Liderler ve yönettiği bireyler için kişisel ve sosyal farkındalık istendik bir durumdur. Kendisini etkili bir biçimde yönetebilen birey, bu sayede başkaları ile de sağlıklı ilişkiler kurabilir. Olumlu yönetici yeterlikleri; duyguları yönetmek, saydamlık, güvenilirlik, güçlü ve zayıf yanları bilmek, başkalarını geliştirmek, değişen durumlara

karşı esnek olabilmek, güdülemek, ilham kaynağı ve vizyon sahibi olmak gibi özellikleri içermektedir. Görüldüğü üzere, bu bahsedilen yeterliklerin çoğu duygusal zekanın unsurları içinde de bulunmaktadır. Schoo'ya göre etkili liderlerde olması gereken yeterlikler; duygusal zeka, başkalarını ikna etme, etkileme ve güç, özyönetim, sorun çözme, geri dönüt alabilme ve verme, planlama ve uygulama, ilişkileri yönetme, arabuluculuk, başkalarını geliştirme ve güdüleme, çatışma yönetimi, ortak bir payda oluşturabilme, doğru kararlar alma, başkaları ile etkili iletişim kurma, değişimi yönetme, zorlu tartışmaları yönetme, veri analizi yapabilme, farklı gereksinim ve gruplarla çalışabilme, bilgi ve gelişimi yönetme, etkili takımlar oluşturabilme, kavramsal çerçeveyi oturtabilme, takım çalışması yapabilme, olumlu bir çevre oluşturabilmedir.

Akademik liderlerin öğretim, yönetim, değerlendirme gibi birçok etkinliğin yanı sıra, çevrelerine gelecek için umut verip onları cesaretlendirmek gibi bir görevleri bulunmaktadır. Duygusal yeterliğin önemli unsurlarından biri de başkaları ile etkili ilişkiler kurmaktır (Palm, 2006). Başarılı okullar, öğrencilerin matematik, fen, ana dil, yabancı dil, tarih gibi temel alanlarda en üst düzeye gelmelerini amaçlamaktadırlar. Ancak son yıllarda, eğitimciler ve aileler eğitimi daha geniş bir düzlemde değerlendirmektedirler. Araştırmalar göstermektedir ki duygusal ve sosyal beceriler etkili öğretim, öğrenme, nitelikli ilişkiler ve akademik başarımla yakından ilişkilidir (Brackett ve Katulak, 2007). Araştırma sonuçları genelde, liderlerin yönetsel davranışlar ve iş başarımları konusunda duygusal zekanın belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir.

Gardner ve Stough (2002) duygusal zeka ve dönüşümsel liderlik ilişkisi üzerinde yaptıkları araştırmada, duygusal zeka ile etkili dönüşümsel liderlik arasında, duygusal zekanın tüm boyutlarında olumlu anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, özellikle başkalarının duygularını fark edip anlama ve duygusal özyönetim boyutu, etkili dönüşümsel liderliği güçlü olarak yordamaktadır. Gardner ve Stough araştırmalarında, Swinburne Üniversitesi Duygusal Zeka Testi (SUEIT) ve Çok Faktörlü Liderlik Anketini (Bass ve Avolio, 2000) kullanmışlardır. Araştırmada, kullanılan duygusal zeka testi (SUEIT) beş boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar ve tanımları aşağıdaki gibidir:

Duygusal farkındalık ve bunları ifade etme: Bireyin kendi duygularını fark edip başkalarına doğru şekilde ifade etme becerisidir.

Duyguların karar vermeyi yönlendirmesi: Duyguların ve duygusal bilginin karar verme süreci ve sorun çözmenin içinde yer almasıdır.

Dış duyguların anlaşılması: Başkalarının duygularını ve eğilimlerini fark etme ve anlama becerisidir.

Duygusal yönetim: Bireyin kendisindeki ve başkasındaki olumlu ve olumsuz duyguları yönetme becerisidir.

Duygusal denetim: İşteki kızgınlık, stres, anksiyete ve sinirlenme gibi duygusal deneyimleri etkili bir biçimde denetim altına almaktır.

Yönetimsel biçimler ile duygusal yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran Carulli ve Com (2003) zorlayıcı yönetim, otoriter yönetim, ortak yönetim, demokratik yönetim, lider yönetimi ve koç tipi yönetim yaklaşımlarıyla duygusal yeterliğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre lider yönetimi ile duygusal yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Yönetimsel biçimler ölçeği altı farklı yönetim yaklaşımından oluşmaktadır:

1. Zorlayıcı yönetim; çalışanlardan anında itaat bekleyen, sıkı denetim unsurlarına sahip ve yanlışları düzeltmeye yönelik çoğunlukla olumsuz geri dönütleri içeren bir yaklaşımdır.
2. Otoriter yönetim; uzun dönem odaklı bir vizyon içeren, öneri ve dengeli geri dönüt sağlayan bir yaklaşımdır.
3. Ortak yönetim; örgütte uyumu öne çıkaran, başarılabacak görev kadar insanların duygularına da odaklanan, performansla doğrudan ilgili olmayan olumlu geri dönütleri de sağlayan bir yaklaşımdır.
4. Demokratik yönetim; ortak çalışma ağları içinde işbirliğini geliştiren, başkalarını harekete geçirmek için yüreklendiren, işe adanmış çalışanlara sahip, yeterli performans gösterildiğinde uygun geri dönüt sağlayan ve çalışanların performans düzeylerini birbirinden ayırma konusunda pek başarı sağlayamayan bir yaklaşımdır.

5. Lider yönetimi; çok az geri dönüt sağlayan, çalışanların performans denetiminden çok lider tarafından belirlenen yüksek standartlara ulaşmaya çalışan bir anlayıştır.
6. Koç tipi yönetim; çalışanların uzun dönemde öğrenmelerini ve gelişmelerini destekleyen ve bu performans gelişimi için onlara geri dönüt sağlayan yaklaşımdır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Suutari (1998) Doğu Avrupa'daki Rus, Eston ve Finli yöneticilerin liderlik davranışlarını, Hofstede'in kültür boyutlarına göre incelemiştir. Bu çalışma sonucunda, Finli yöneticilerin Rus ve Eston yöneticilere göre çalışanları karar verme süreçlerine daha çok katarak çalışanlarına daha çok özerklik verdikleri saptanmıştır. Suutari, bu sonucun kültürler arasındaki güç aralığı farklılığından kaynaklandığını öne sürerek Finlandiya kültüründeki güç aralığının, Rusya ve Estonya kültürlerine göre daha alt düzeyde olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, aynı çalışmada erillik-dişillik boyutunda, Finli yöneticilerin diğer iki kültürün yöneticilerine göre başarıyı fark etme ve ödüllendirme açısından belirgin düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak, Finli yöneticilerin üretime daha çok odaklanırken Rus ve Eston yöneticilerin başarısızlığı daha çok eleştirdiği saptanmıştır. Belirsizlikten kaçınma boyutunda, Finli yöneticilerin Rus ve Eston yöneticilere göre planlama, eşgüdüm ve hedef belirleme davranışlarında daha etkin oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, Suutari, Rus ve Eston yöneticilerin Finli yöneticilere göre eleştiri ve rollerin belirlenmesi açısından daha etkin olmalarını kolektivist kültürden gelmelerine bağlamaktadır.

Barling, Slater ve Kelloway (2000) dönüşümsel liderlik ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Özel bir şirketin 60 yöneticisi üzerinde araştırma yapmış ve duygusal zekanın, özbilinç özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi alt boyutlarıyla, dönüşümsel liderliğin etkileme, ilham vererek güdüleme ve bireysel saygınlık alt boyutları arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır.

Mayer, Caruso ve Salovey (2000) duygusal zeka ile geleneksel zeka arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, 12 alt boyutlu çok faktörlü duygusal zeka ölçeğinin, bireylerin becerilerini cinsiyet ve yaş değişkenine göre yordadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Ural (2001) konaklama işletmeleri yöneticilerinin, duygusal zekalarının üç boyutu olan, duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma düzeyleri aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin pek çok durumda sürekli ve dengeli bir duygusal zeka

düzeğine sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada yöneticilerin, duygusal zekanın üç boyutunda da baskı altında oldukları durumlarda duygusal zekanın en üst düzeyini ifade eden en iyi dereceye ulaşamadıkları gözlenmiştir.

Sevinç (2001) finans sektöründeki 71 yöneticiyi incelemiş ve yüksek düzeydeki yöneticilerin, ilişki yönetimi duygusal zeka alt boyutunda, pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Balcı (2001) ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Müdürlerin kendi duygularını yönetmede, başkalarının duygularını anlama ve yönetmede kendilerini varsaydıkları kadar başarılı olmadıklarını bulmuştur.

Diamantopoulou (2001) banka çalışanları üzerinde yaptığı araştırmada kişilik tipleri ile duygusal yeterlikler arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiş ve işyerinde olumsuz bir kişilik tipini yansıtan A tipi birey ile işyerinde olumlu bir kişilik tipini yansıtan B tipi bireyin duygusal yeterliklerini analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarında ise öngörülenin aksine A ve B tipi karma kişilik tipine sahip çalışanların duygusal yeterliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca olumlu kişilik özelliğini yansıtan tip A kişiliği ile duygusal yeterliğin sosyal ilişkiler alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Nel (2001) iş performansı ile duygusal zeka arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasını çağrı merkezinde çalışanların üzerinde uygulamıştır. Nel çalışma bulgularında, iş performansı ile duygusal zeka arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulmuştur.

Humphrey, Sleeth ve Kellett (2001) lisans ve yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, empati ve bilişsel beceriler ile liderlik alguları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Uygulanan yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda empatinin liderlik içindeki önemi ortaya çıkmıştır.

Sergia (2001) Filipinli denetçiler üzerinde yaptığı çalışmada duygusal zeka, zihinsel beceriler ve iş performansı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve duygusal zeka ile zihinsel yeteneğin iş performansının yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Ancak, yapılan analiz sonucunda zihinsel beceriler ile duygusal zeka arasında bir ilişki saptamamış ve her ikisini başarının bağımsız bir yordayıcısı olarak saptamıştır. Rapisarda (2002), üniversitedeki öğretim elemanları ve yüksek lisans programı öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada takım performansı ve takım içi uyum ile duygusal yeterlik boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları takım performansı ve takım içi uyum arasında ve duygusal yeterliklerin alt boyutlarında olumlu yönde belirgin bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Lloyd (2001) duygusal yeterliklerin satış performansı üzerindeki etkisini yöneticiler üzerinde ölçmüştür. Lloyd kendi geliştirdiği toplam performans ölçeği ile duygusal yeterlikler arasında kuvvetli bir ilişki bulmuş ve yüksek performans gösterenlerin aynı zamanda yüksek duygusal yeterliklere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Stagg ve Gunter (2002), itfaiye çalışanları ve yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada performans ölçeğini “kişisel yetenekler, yönetsel etkililik, kişilik biçimi ve problem çözme alt boyutlarında” ve duygusal yeterlik ölçeğini uygulamıştır. Yapılan analiz sonucunda, tüm alt boyutlarda anlamlı bir ilişki bulunurken, özellikle ilişki yönetimi alt boyutu ile problem çözme ve yönetsel etkililik düzeyleri arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır.

Walker (2001) sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarını incelemiştir. Çalışma sonucunda duygusal yeterlik ölçeğinin alt boyutları olan farkında olma, kendine güven, uyumluluk, özyönetim, doğruluk, başarı dürtüsü yeterliklerinde ölçeği destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Duygusal zekası yüksek olan öğretmenlerin öz saygılarının yüksek olduğu ve yeni düşüncelere ve yaklaşımlara açık olduğu gözlenmiştir.

Acar (2002) banka yöneticilerinin duygusal zekaları ile liderlik davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışma sonucunda, duygusal zekanın toplam boyutuyla, insana yönelik liderlik davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı ile duygusal zeka arasında her

hangi bir ilişki bulunamamıştır. Alt boyutlarda, kişisel boyut, kişilerarası boyut, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları ile insana yönelik liderlik arasında olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir. Uyumluluk ve genel ruh durumu boyutlarında da göreve yönelik liderlik davranışı arasında, anlamlı ilişki bulunurken, stresle basıncı çıkma boyutunda ise her iki liderlik davranışında ilişki bulunmamıştır.

Arıcıoğlu (2002) öğrenci yurdu yöneticilerinin duygusal zeka kullanımı ve yönetsel başarılarını araştırmıştır. Performans kriteri olarak duygusal zekayı, yurt yöneticilerinin örgüt içerisinde ve müşteri beklentilerini yerine getirebilme üzerinde değerlendirmiştir. Araştırmada, Cooper ve Sawaf tarafından yöneticilere ve örgütlere yönelik geliştirilmiş olan, EQ ölçüm tekniğinden yararlanılmış ve çevresel faktörler de dikkate alınarak yöneticilerin duygusal zekayı kullanma becerileri ve performansları incelenmiştir. Araştırma bulgularında, yurt yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri, ortalamanın altında yer aldığı bulunmuştur. Yurt yöneticilerinin duygusal zekalarının alt düzeylerde çıkması, araştırmacı tarafından iş kaybı ve performans kaybına neden olduğu yönünde yorumlanmıştır.

Hamzah, Saufi ve Wafa (2002) Malay, Hint'li ve Çin'li yöneticilerin liderlik davranışlarındaki tercihlerini araştırmış ve Hofstede'in kültür sınıflamasına uyumlu olarak, kültürün yöneticilerin liderlik davranışlarına anlamlı düzeyde etki ettiğini saptamıştır. Bu çalışmada, Malay, Hintli ve Çinli yöneticilerin doğrudan emredici bir liderlik biçimi gösterdiği saptanmış ve bu sonuç da Malay, Hint ve Çin kültürlerindeki güç aralığının geniş olmasıyla tutarlı görülmüştür.

Cavallo ve Brienza (2002) Johnson ve Johnson'da çalışan yöneticilerin üzerinde yaptıkları çalışmada yöneticilerin yüksek performans göstergeleri ile duygusal ve sosyal yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur.

Brooks (2002) bölgesel bir finans şirketinde görev yapan yöneticilerin duygusal yeterliklerini eğitim düzeyleri, çalıştıkları konum ve alan, cinsiyet ve aldıkları en son performans değerlendirme düzeylerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, satış ve destek gibi çalışılan alana göre, duygusal zeka boyutlarında anlamlı farklılık saptanmış ve satış alanında çalışanların daha yüksek empati,

saydamlık ve özyönetim becerilerine sahip olduğu görülmüştür.

Wolff, Pescosolido ve Druskat (2002) takımlarda liderliğin ortaya çıkmasının temeli olduğu varsayımıyla duygusal zekayı araştırmışlardır. Çalışma sonucunda özellikle empati becerilerinin takım içinde informal liderliğin oluşmasına yardım ettiğini saptamışlardır. Bunun sebebi olarak, informal liderlerin yasal ödül ve cezaları kullanmaksızın takım bireylerini anladığını, eş güdülediğini, ve güdülediğini iddia etmektedirler.

Çakar ve Arbak (2003) duygusal zekanın dönüşümcü liderlik boyutları üzerinde olumlu etkilerini bulmuşlardır. Toplam 106 yönetici üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın bulguları, duygusal zekası yüksek kişilerin dönüşümcü liderlik davranışı göstermeye daha yatkın oldukları yönünde olmuştur.

Williams (2003) ilköğretim ve lise okul müdürlerinde duygusal zeka ve etkililik konularını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ilişki yönetimi ve özyönetim alt boyutlarında okul müdürlerinin pozitif yönde güçlü bir ilişki gösterdiklerini saptamıştır.

Sala (2003) İngiltere'deki yükseköğretim yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada, Örgütsel İklim Ölçeği (Hay/Mcber, 1995) ile Duygusal yeterlik ölçeğini kullanarak aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Örgütsel iklim belli bir çevrede işlerin nasıl yürütüldüğü ile ilgili genel kanıyı yansıtır. Buna göre, örgütsel iklim normları, değerleri, beklentileri, politikaları ve prosedürleri içerir. Örgütsel iklim ölçeğinin alt boyutları esneklik, sorumluluk, standartlar, ödüller, açıklık ve takıma bağlılıktan oluşmaktadır. Esneklik, işyerinde uygulanan prosedür, kural, politika ve uygulamaların görev başarımı ile çatışma durumunu ve yeni fikirlerin kolayca kabul görme düzeyini anlatır. Sorumluluk ise çalışanların işlerini yapma süreçlerindeki özerklik dereceleri ve sonuçlara etki edebilme düzeylerini gösterir. Standartlar örgüt yönetiminin çalışanın performans ve başarısının artması ve örgüt hedeflerine ulaşmak için yapılan vurguyu anlatır. Ödüller ise çalışanın performansındaki artış ve başarı düzeyi ile ilgili fark edilme ve buna bağlı olarak ödüllendirilme anlayışını gösterir. Açıklık örgütteki tüm bireylerin kendisinden bekleneni net bir şekilde

bilmesi ve bu beklentilerin daha geniş anlamda örgütün hedefleriyle örtüşmesini gösterir. Son olarak takıma bağlılık da örgütü oluşturan bireylerin o örgütün birer parçası olmakla gurur duymalarını ve herkesin aynı amaç için çalıştığına inanarak gerektiğinde fazladan çaba gösterme biçimini anlatır.

Williams (2003) ilkokul, ortaokul ve lise yöneticileri üzerinde duygusal yeterlikler ölçeğini ve örgütsel iklim ölçeğini uygulamıştır ve yapılan regresyon analiz sonuçlarında değişkenler arasında ilişki ortaya çıkmıştır.

Bryne (2003) duygusal zekanın iş davranışı ve liderlik öngörüsündeki rolünü araştırmıştır. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaş ve özenetim alt boyutuyla, ilişki yönetimi ve cinsiyet arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hopkins (2004) finans sektöründe çalışan 30 kadın ve 75 erkek yönetici üzerinde yaptığı çalışmada liderlik davranışları ile duygusal yeterlikler arasındaki ilişkiyi cinsiyet yönünden incelemiştir. Araştırma sonucunda, liderlik davranışları yönünden erkek ve kadın olmaya göre anlamlı farklılıklar bulunurken duygusal zeka ile liderlik davranışları arasındaki ilişkinin cinsiyete göre analizi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Hopkins (2004) çalışması sonucunda erkekler kendine güven, görev odaklı olma ve etkileme yeterliklerinde kadınlara göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu saptamıştır. Hopkins, daha sonra iş başarısı ile duygusal ve sosyal yeterlikler arasında ilişki olup olmadığını araştırmış ve erkeklerin bu boyutta olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu saptarken kadınların duygusal yeterlikleri ile başarısı yönünden aynı ilişkiye sahip olmadığını saptamıştır.

Aycan ve Paşa (2004) Türkiye'deki liderlik yönelimleri üzerine yaptıkları araştırmada, Türkiye'deki 17 Üniversitenin işletme fakültesi öğrencilerini örneklem olarak ele almışlardır. Yaptıkları bu çalışmada kolektivist kültüre de uyumlu olarak öğrencilerin liderlik yönelimlerinde daha çok karizmatik, paternalist ve bürokratik biçimleri tercih ettiklerini saptamışlardır.

Fer (2004) lise öğretmenlerine uygulanan duygusal zeka programının

etkililiğini araştırmıştır. Uygulanan programı deneyimlerine göre değerlendirmiş ve duygusal zeka becerilerinin sınıf içindeki sonuçlarını öğretmen algılarına göre incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlere uygulanan duygusal zeka programının hem öğretmenler hem de öğrenciler için okul amaçlarını gerçekleştirme yönünden, olumlu sonuçlar doğurduğu ve öğretmenlerin duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine ulaşılmıştır.

Fougere (2004) Fransız ve Fin kültürlerinin örgütsel süreçler bakımından farklılıklarını incelemiş ve bu çalışmasını Hofstede'nin kültür sınıflamasına dayandırmıştır. Fougere örgüt vizyonunu, görüş birliği ve uyumsuzluğu, işlevsellik ve bireysellik, güvenilirlik ve esneklik ve son olarak iletişimdeki farklılıklar açısından incelemiştir. İşlevsel ve bireysel vizyona göre Kuzey Avrupa kültürlerindeki örgütler işlevsel ve mekanik olarak adlandırılırken Fransız kültüründeki örgütler, bireysel ve sosyal olarak görülmektedir. Fin kültüründeki örgütler öncelikli hedeflere ulaşmak için yapılması gereken görevleri başarmaya odaklanmış sistemler olarak ortaya çıkarken, Fransız modelinde ise bir proje için bir araya gelmiş bireylerin birlikteliğinden oluşan bir sosyal sistem olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle Fransız örgütleri insan odaklıyken Fin örgütleri daha çok görev odaklıdır. Her iki kültürdeki örgütlerin, vizyon farklılıklarındaki uygulamalar açısından bir çok örnek bulunmaktadır. Örneğin örgütlerin yapısı Fransa'da otorite ve statü düzeyi ile tanımlanırken, Finlandiya'da yaptıkları etkililiklerle tanımlanmaktadır. Bu yapı Fransız örgütlerinde kişilerin hiyerarşik olarak birinin bir diğeri üzerindeki yönetim otoritesiyle anlatılırken, Fin örgütlerinde hiyerarşik olarak değil de kimin hangi işle sorumlu olması durumuyla tanımlanır. Bu durumda Fin örgütlerinde otorite sınırlı, belirgin ve kişisel olmayan düzeyde sadece işlevsel bir katkı olarak ortaya çıkarken, Fransız örgütlerinde otorite yöneticinin kişisel etkisini göstermektedir. Bu yönden bakıldığında Fransız modelinde otorite sosyal bir statünün dayanağıyken Fin modelinde başarının dayanağı olarak kabul edilir.

Klarsfeld ve Mabey (2004) kültürel düzeyde değerlerin incelenmesiyle ilgili birçok sayıda çalışma yapılmasına rağmen bu değerlerin, yönetsel uygulamaları açısından önemi çok az sayıda araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Klarsfeld ve Mabey (2004) "Avrupa'da yönetimin gelişimi: Ulusal modeller baskı yapmakta

mıdır?” isimli çalışmalarında ulusal düzeyde kültürlerin yönetim tasarımları üzerine etkilerini araştırmıştır. Bunun sonucunda, Anglo-Dutch, Germanik ve Latin kültürlerinin işletmelerin yönetim tasarımları üzerinde belirgin etkileri olduğunu saptamışlardır. Çalışmada, ulusal kültürün örgütsel güven, bağımsız davranış ve otorite algılarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brodbeck ve arkadaşları (2004) tarafından uygulanan 22 Avrupa ülkesinde 6052 denek üzerindeki anketin verilerine göre günümüzün küresel koşullarında artık liderlik davranışlarının tüm dünyada genel bir bakışla ele alınması gerektiği savunulmasına rağmen, kültürlere göre liderlik davranışlarında farklılıklar olduğunu göstermektedir.

House ve diğerlerinin (2004) 170 bilim adamıyla 62 farklı toplum üzerinde yaptığı GLOBE’da (Küresel liderlik ve örgütsel davranışın etkilerini araştırma programı) liderlik ve örgütsel davranışları kültürler arası araştırılmıştır. GLOBE çalışmasında, Hofstede’in boyutları ile McClelland’in performans çalışmaları, Kluckhohn ve Strodtbeck’in gelecek ve insan odaklı kuramları araştırma kapsamında ele alınmışlardır. Bu çalışma sonucunda, altı farklı küresel liderlik davranışı tanımı ortaya çıkmıştır. Bunlar: Karizmatik liderlik; geleceği gören, ilham verici, kişisel özverisi olan, dürüst, kararlı ve performans odaklı liderlik yaklaşımlarını içermektedir. Takım odaklı liderlik; işbirliği ve ortak çalışmayı öne çıkaran uygulamaları içeren yaklaşımlardır. Katılımcı liderlik; diğer bireylerinde katılımını sağlayarak ortaklaşa yönetim süreçlerini vurgulayan yaklaşımı içermektedir. İnsan odaklı liderlik; ılımlı bakış açısına sahip, insanları tek tek çok değerli gören hümanist yaklaşımı vurgulamaktadır. Özerk liderlik; bireyselliği öne çıkaran, bağımsız ve özerk olan yaklaşımı içermektedir. Statükocu liderlik; ben merkezli, kuralcı, pozisyon ve statü bilincini öne çıkaran yaklaşımı içermektedir. (House vd, 2004). Bu araştırmadan elde edilen verilere göre Kuzey Avrupa bölümünde yer alan Finlandiya’da katılımcı ve insan odaklı liderlik öne çıkarken Ortadoğu grubunda yer alan Türkiye’de ise takım odaklı ve karizmatik liderlik öne çıkmaktadır.

Bresnik (2004) muhasebe firması çalışanları üzerinde yaptığı çalışmasında, duygusal yeterlikler ile çalışanın görevinde ilerleme düzeyini araştırmıştır. Duygusal

yeterlikleri yüksek olan çalışanların firmalarında daha üst düzeyde görev yaptığını saptamış ve ilham veren liderlik ile üst düzey yöneticilik arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Van Sickle (2004) sporcular ve koçları üzerinde yaptığı çalışmada duygusal yeterlikler ile doyum ve performans arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında güçlü bir ilişki saptamıştır. Van Sickle aynı zamanda takımların kazanma kaybetme düzeyleri ile genel toplamda performanslarının duygusal yeterlikler yönünden ilişkisini araştırmış ve sonuç olarak ilişki yönetimi boyutunda anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Fall (2004) İlköğretim okul müdürlerinde liderliği etkileyen bir faktör olarak duygusal yeterliği araştırmış ve duygusal yeterlikle etkili liderlik arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Muchinda (2004) takım yöneticilerinde duygusal zeka yeterliklerini araştırmıştır. Yaş değişkeniyle duygusal yeterlik düzeyleri arasında olumlu bir ilişki tespit etmiş bununla beraber cinsiyet ve eğitim düzeyi ile duygusal zeka yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Schulte, Ree ve Caretta (2004) duygusal zekanın bireysel performansı yordama düzeyi üzerinde çalışmışlardır. İnsan davranışları ve performansı duygusal zekanın tamamen açıklamadığı bundan başka değişkenlerin de değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Tıkır (2005) araştırmasında öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zeka arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırmadaki sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla, duygusal zeka arasındaki ilişkiyi yüksek olarak algılayan, müdürlerin ise orta düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. İlköğretim okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranışlarında, duygusal zeka becerilerini kullanmaları sonucunda; örgüt ikliminin düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılığı gerektiren konularda etkili olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Topuz (2005) liderlik davranışları ile duygusal zeka arasındaki ilişkiyi inceleyerek liderlik kalitesini arttıracak bir model geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışma sonucunda, liderlik davranışları ile duygusal zeka arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu saptayarak daha etkili liderlik becerileri için duygusal zekanın geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının uygulanmaya konmasını önermiştir.

Gürsoy (2005) duygusal zekanın, sergilenen askeri liderlik davranışları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, KKK'lığı bünyesinde görev yapan, farklı yaş gruplarındaki subayların, toplam duygusal zekaları ve temel boyutları arasında bir farklılık gözlenmemiştir. KHO mezunu subayların ise toplam duygusal zeka seviyeleri ve kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, genel ruh durumu temel boyutları ile duygusal benlik bilinci, kendini gerçekleştirme, empati, bireyler arası ilişkiler açımları yönünden, diğer kaynaklardan gelen subayların gerisinde olduğu tespit edilmiştir. Askeri kaynak değişkeninin, uyumluluk ve stresle başa çıkma temel boyutları ve açımları üzerinde ise bir etkisi bulunmamıştır. Rütbe değişkeni ile toplam duygusal zeka arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Rütbe arttıkça toplam duygusal zeka ve kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, genel ruh durumu gibi temel boyutlar ile kendine güven, bağımsızlık dışındaki tüm alt boyutların da arttığı gözlenmiştir. Rütbe değişkeninin, stresle başa çıkma temel boyutu ve açımları üzerinde bir etkisi saptanmamıştır.

Cervai, Kekale ve Fabbro (2005) Avrupa'daki yedi ülkeyle birlikte Finlandiya'yı Hofstede (1980), Ronen ve Shenkar (1985), Brodbeck ve Frese'nin (2000) kültürel boyutlarında ortak davranışlar açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bunun sonucunda, Hofstede'in kültür boyutlarındaki sonuçlarına uygun olarak Finlandiya; dişil değerlere sahip olma, bireysellik, belirsizlikten kaçınma boyutlarında yüksek düzeyde, güç mesafesi boyutunda ise düşük düzeyde çıkmıştır.

Turlis (2005) çalışmasında, Amerikan, Fransız ve Alman kültürlerini karşılaştırarak, duygusal zeka boyutlarından en çok hangilerinin etkili liderliğe neden olduğunu araştırmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, Amerikalı işletme öğrencileri 'güdülemeyi' etkili liderliğin en önemli unsuru olarak tanımlarken, Alman işletme

öğrencileri ‘farkındalığı’ ve Fransız işletme öğrencileri ‘sosyal becerileri’ etkili liderliğin en önemli unsurları olarak tanımlamıştır.

Sungur (2006) İsveç milli kültürünün kurum kültürüne ve insan kaynakları yönetimine yansımalarını araştırmıştır. Araştırma, IKEA İstanbul mağazasında uygulanmış ve çalışmanın sonuçlarına göre kuruluşta ulusal kültürün orijinal iş fikrinin benimsenmesi, operasyon kuralları ve çalışanlarla ilişkiler açısından kurum kültürüne etkileri olduğu saptanmıştır.

Aysel (2006) duygusal zekayı liderlik açısından incelemiş ve üst düzey yöneticilerin, duygusal zeka düzeylerinin, alt düzey yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan ikinci sonuç, lisans/lisans üstü eğitime sahip liderlerin, lise/ön lisans düzeyinde eğitime sahip olan liderlere göre daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahip olduklarıdır. Bu durum, araştırmacı tarafından eğitim düzeyi daha yüksek insanların kendilerini günümüzde önem kazanan duygusal zeka gibi konularda geliştirdikleri yönünde değerlendirilmiştir. Ayrıca, iş dünyasında önem kazanan duygusal zeka becerilerine, son zamanlarda üniversitelerde özellikle sosyal bilimler bölümlerinde önem verilmesinin de bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilen üçüncü sonuç, söz konusu kurumdaki liderlerin, duygusal zeka düzeylerinin, yaşa göre farklılık göstermediğidir. Araştırmada ulaşılan son sonuç ise, kurumdaki liderlerin duygusal zeka düzeyi açısından kurumda geçirmiş oldukları görev süresine göre farklılık göstermediğidir. Bu da araştırmacı tarafından kurum kültürünün duygusal zekayı geliştirmeye yönelik bir atmosfere sahip olmadığı biçiminde yorumlanmıştır.

Yüksel (2006) çeşitli ticari firmaların işgörenlerinde, duygusal zeka ve performans ilişkisini incelemiş ancak araştırmacı ülkemizde performans değerlendirmede büyük sorunlar yaşandığı yöneticilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları gerekçesiyle duygusal zeka ile performans arasındaki ilişkiyi test etmenin ülkemiz için henüz erken olduğunu önermiştir.

Şahinkaya (2006) Balıkesir İli Hava Kuvvetlerindeki pilotlar örneklem olarak seçmiş ve görev yaptıkları birime göre sınıflandırarak duygusal zeka düzeylerini

ölçmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen pilotların duygusal zekaları öğrenci pilotlara göre daha üst düzeyde çıkmıştır. Pilotların arasında ortalama olarak en düşük puan başarı arzusunda, en yüksek ortalamalar ise öz değerlendirme boyutunda çıkmıştır.

Öztürk (2006) duygusal zeka, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerinde, iş doyumunu puan ortalamalarında okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerinde, tükenmişlik düzeylerinde ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Duygusal zeka, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öztekin (2006) yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak yöneticilerin duygusal zekalarını araştırmıştır. Yöneticiler, duygusal zeka becerilerini, okul yönetiminde kullanma düzeylerini yeterli bulurken, yönetici yardımcıları ve öğretmenler yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini daha az yeterli buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Görünmez (2006) duygusal zeka ile güvenli bağlanma arasında, pozitif yönde orta düzeyde, duygusal zeka ile korkulu bağlanma arasında, negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, duygusal zeka ile kayıtsız bağlanma arasında, negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş ve duygusal zeka ile saplantılı bağlanma arasında, negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Güllüce (2006) küçük ve orta ölçekli işletmelerdeki yöneticilerin, mesleki tükenmişlikleri ile duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve sonuç olarak yöneticilerin duygusal zeka ve tükenmişlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir

ilişki bulmuştur.

Güler (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zeka düzeyleri yüksek olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin, problem çözme yaratıcılıklarının da yüksek olduğu bulunmuştur.

Honkanen ve Weckman (2006) Finli ve Danimarkalı yöneticilerin yönetim biçimlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, belirsizlikten kaçınma düzeyinde Hofstede'in çalışmasını doğrular nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Honkanen ve Weckman'a (2006) göre, Fin yönetim biçimi -her ne kadar Hofstede Finlandiya'yı Nordik ülkelerin sınıfında tanımlasa bile- diğer Nordik ülkelerden daha farklıdır. Bu farklılık özellikle, Fin yöneticilerinin diğer Nordik ülkelerdeki meslektaşlarına göre daha katı olarak davranmasından kaynaklanmaktadır. Hofstede'in çalışmasında, Fin kültürü diğer Nordik kültürlerine göre daha üst düzeyde belirsizlikten kaçınma özelliği göstermektedir.

Cherniss, Extein, Goleman ve Weisberg (2006) yapılan çalışmaların genel eleştirisini ve duygusal zeka ve bilişsel zeka arasındaki ilişkiyle ilgili yanlış anlamaları incelemiştir. Ayrıca, yapılan çalışmalarda, duygusal zeka ile etkili liderlik davranışları arasındaki bulunan anlamlı ilişkiyi tekrar ele almışlardır.

Cook (2006) duygusal zeka ve onun alt boyutları olan özbilinç, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetiminin liderlik performansına etkisini dokuz alanda incelemiştir. Etkisi ölçülen liderlik performansı alanları ise; liderlik tutumları, vizyoner liderlik, toplumsal liderlik, öğretimsel liderlik, veri tabanlı gelişim, öğrencinin öğrenmesini örgütleme, çalışanların etkililiğini geliştirme, kültürel yeterlik ve eğitim yönetimidir. Çalışmanın sonucunda cinsiyet, yaş ve deneyim değişkenlerinin liderlik performansına etkisi üzerine anlamlı bir ilişki bulunamazken, duygusal zekanın okul müdürlerinin liderlik performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, duygusal zeka becerileri yüksek olan okul müdürlerinin daha etkili liderlik davranışları göstererek öğrenci, öğretmen ve okullarının gereksinimlerini karşılama yönünden daha başarılı olduğunu

gösterebilmektedir.

Bauman (2006) liderlik uygulamalarıyla duygusal yeterlik arasında tüm alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırma sonucunda, liderlik uygulamalarını en üst düzeyde yordayan duygusal yeterlik boyutları öz yönetim ve ilişki yönetimi olarak saptanmıştır.

Downey, Papageorgiou ve Stough (2006) duygusal zeka ve liderlik arasındaki ilişkiyi deneyimli kadın yöneticiler üzerinde araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zekaları yüksek olan deneyimli kadın yöneticiler, az olanlara göre daha çok dönüşümsel liderlik davranışları göstermektedirler. Yapılan araştırmaların çoğu, duygusal zeka ile bilişsel zekayı iş başarımının etkililiği yönünden birbirini tamamlayan, birbirinden ayrık, bir bütünün parçaları olarak tanımlamaktadır. Bu dayanakla, Cote ve Miner (2006), duygusal zeka, bilişsel zeka ve iş başarımı üzerine yaptıkları çalışmada üniversite yöneticilerini örneklem olarak almışlardır. Araştırma sonucunda, bilişsel zeka düzeyi düşük, ancak duygusal zekası yüksek olan yöneticilerin iş başarımının yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğüt ve Kocabacak (2007) yöneticileri Hofstede'in kültür sınıflamasına göre incelemişler ve Türk yöneticilerinin algıladıkları ve yansıtmaya çalıştıkları değerler ile uygulamada kabullendikleri ve sergiledikleri yaklaşımların birbirinden farklı olduğu saptamışlardır. Buldukları sonuçlar erillik boyutu dışında, Hofstede'in boyutları ile tutarlı görünmektedir. Öğüt ve Kocabacak'ın, araştırma sonuçlarına göre Türk kültürü sanıldığı gibi, çağdışı sayılabilecek geleneksel erkek değerler sisteminin egemenliği altında değildir.

Güney ve Nurmakhmatuly (2007) kültürü oluşturan temel unsurlar olarak; bireysellik-toplumculuk, güç aralığı, belirsizlikten kaçınma ve erillik-dişlilik boyutlarını, Türk ve Kazak kültürlerine göre incelemişlerdir. Çalışmalarında bu kültürel boyutlarla ilgili bazı temel kavramlar olan içsellik dışsallık, başarı ihtiyaç düzeyi ve güven düzeyi gibi kavramlar da ele alınmıştır. Sonuç olarak, Türk ve Kazak öğrencilerin kültürel boyutlarla uyumlu olarak girişimcilik yönünden farklılaştıklarını saptamışlardır.

Yeşil (2007) Koç ve Sabancı Gruplarının uluslararası ortaklıklarında yaptığı çalışmada kültürel farklılıkların üst yönetim grubu ilişkilerine olumsuz yönde etki edebileceği varsaymıştır. Özellikle, kültürel farklılıkların grup içerisinde bütünleşme ve iletişim problemlerinin yaşanmasına ve çatışmalara neden olabildiği kültürel farklılıkların doğru bir şekilde yönetilmesiyle etkili yönetim süreçlerine ulaşılabileceğini öne sürmüştür.

Doğan ve Demiral (2007) yüksek duygusal zekaya sahip çalışanların kurumsal başarıya etkisini araştırmışlar duygusal zeka ile kurumsal başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Canbulat (2007) kamu ve özel kesimin sanayi ve hizmet sektörlerinde faaliyet gösteren kurum, kuruluş ve işletmelerde istihdam edilen çalışanların iş doyumları ile duygusal zekaları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bu araştırmada elde edilen önemli bulgularına göre tüm demografik değişkenler için, iş doyumunu ile duygusal zeka arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Titrek (2007) öğretim üyelerinin duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 1269 öğretim üyesi oluşturmuştur. Bu çalışmada, öğretim üyelerine, özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler alt ölçeklerinden oluşan *Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Düzeyini Belirleme Ölçeği* ve *Öğretim Üyelerinin Akademik Başarı Düzeylerini Belirleme Ölçeği* uygulanmıştır. Öğretim üyelerinin duygusal zekâ boyutları; sosyal beceriler, duyguları güdüleme, özbilinç, empati ve duyguları yönetme ile akademik başarı düzeyi arasında düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şirin (2007) dershanelerde çalışan öğretmenlerin, stresle başa çıkma biçimleri üzerinde duygusal zeka, cinsiyet ve branş değişkenlerinin etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özdemir ve Özdemir (2007) duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkileri üniversite çalışanları üzerinde araştırmışlardır. Çalışma bulgularına göre ve cinsiyet ve medeni hal değişkenleri için kişilerin duygusal zekalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öte yandan, duygusal zekanın kendini motive etme boyutunda, göreve (akademik ve idari personel arasında) göre anlamlı farklılık bulunmuştur ve akademik personelin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve çalışma süresine göre, duygusal zekanın hiçbir boyutunda anlamlı farklılık belirlenmezken, eğitim durumuna göre, kendini güdüleme ve empati boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans eğitimi almış çalışanların, doktora eğitimi almış çalışanlardan daha düşük kendini güdüleme düzeyine ve doktora eğitimi almış çalışanların, ön lisans ya da lisans eğitimi almış çalışanlardan daha yüksek empati düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Duygusal zeka boyutları ile kişiler arası çatışmalarda kullanılan çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerde ise duygusal zekanın kendini güdüleme boyutu ile işbirliği, hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri arasında; empati boyutu ile hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri ve son olarak sosyal beceriler boyutu ile işbirliği ve uzlaşma stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Summak ve Özgan (2007) ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel süreçleri kullanma yeterlilikleri ile genel yöneticilik beceri ve nitelikleri olarak tanımlanan, duygusal, sosyal ve ruhsal donanımlarını kapsayan kişisel yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma bulgularında, öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin, yönetsel süreçleri kullanma yeterliliklerini genel olarak yüksek algıladıkları; genel yöneticilik beceri ve nitelikleri ile yönetim süreçlerini kullanma becerisi arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin bazı duygusal, sosyal ve ruhsal zeka yeterliliklerinin, yönetim süreçlerini kullanma ustalıklarını yordayıcı olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular bağlamında, okulda değişimi üstlenebilecek yöneticilerin, sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirecek özel bir eğitim sürecinden geçirilmeleri önerilmektedir.

Ergin (2007) ilköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerini ve duygusal zekalarının

hangi boyutta olduklarını belirleyerek aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin duygusal zekalarına ilişkin okul müdürleri ile öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, müdürlerin duygularını her zaman farkında olmadıklarını, duygularının nedenlerini yeterince anlayamadıkları, kendi duygularını yönetmede başkalarının duygularını anlamada ve yönetmede zannettikleri kadar başarılı olamadıklarını ortaya koyduğu şeklinde yorumlanmıştır. Diğer taraftan yöneticilerin dönüşümsel liderlik boyutlarına yüksek oranda sahip olarak algılandıkları sonucuna varılmıştır.

Rajendran, Downey ve Stough (2007) duygusal zekayı ‘duyguları fark etme ve ifade etme’, ‘başkalarının duygularını anlama’, ‘duygusal bilgiyi karar verme ve sorun çözme süreçlerine katma’, ‘kendisinin ve başkalarının duygularını yönetme’ ve ‘duyguların denetimi’ni karşılaştırmalı olarak beş boyutta incelemişlerdir. Bu çalışmada, Avustralya ve Hindistan’da çalışan üst düzey yüzelli yönetici örneklem olarak alınmış ve sonuç olarak kültür değişkenine rağmen duygusal zeka verilerinin ortalama ve standart sapmalarda farklılık göstermediği saptanmıştır. Avustralya kültürünün Hofstede (1980) araştırmasına göre değerlerinde en çok öne çıkan dünya ortalamasının çok üstünde yüksek düzeyde çıkan bireysellik boyutudur. Avustralya kültürü bireysellik boyutunda araştırma kapsamında ABD’den sonra ikinci en yüksek bireysel kültür değerine sahip çıkmıştır. Hindistan ise Hofstede (1980) çalışması kapsamında en yüksek güç aralığına sahip ülke olarak çıkmıştır.

Ilangovan, Scroggins ve Rozell’e (2007) göre kültürle ilgili duygusal zeka farklılıklarının aynı işyerinde çalışan farklı kültürlere ait bireylerin yönetimleri için olası farklı anlamlar içerdiği. Bu çalışmada doğu kültürünün belirgin özelliklerini gösteren Hindistan ile yerleşik batı kültürünün temsilcisi olarak kabul edilen Birleşik Devletler tartışmaya konu edilerek çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur. Ilangovan vd. belirgin kültürel farklılıklara sahip olan Hint ve Amerikan kültürlerinin kendi bireylerinin duygusal zeka profilleri üzerinde de sonuçları olacağını varsaymaktadır.

Hall (2007) okul yöneticilerinin liderlik etkililikleri, duygusal zekaları ve stresle başa çıkma mekanizmaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmada Kouzes ve Posner’in (2002) Liderlik Uygulamaları Ölçeği ile Mayer, Salovey ve

Caruso'nun Duygusal Zeka Test'ini ve Moos'un (2003) Başa Çıkma ölçeğini kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ile başa çıkma mekanizmaları etkili liderliğin yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Spaeth'in (2007) okul yöneticilerinin liderlik ve duygusal zekaları üzerine yaptığı nitel çalışmada, müdürlere karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıkıp ele aldıklarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre müdürler okullarda sorunları çözerken duygusal zekanın yeterliklerini sürekli olarak kullanmaktadırlar. Araştırma incelenen müdürlere göre örgüt içi çatışmalarda ve kişiler arası ilişkileri başarıyla yönetmede sosyal yeterlikler oldukça etkili rol oynamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ilişkileri etkili yönetmek ve sorunları etkili çözmek için, müdürlerin en çok gereksinim duyduğu yeterlikler; kendini iyi tanımak, esnek olabilmek ve sorunlar karşısında uyum sağlayabilmektir.

Akerjordet ve Severinsson (2007) duygusal zeka üzerine yapılmış araştırmaları incelemişler ve kavramsal olarak duygusal zekanın bilişsel olmayan bir beceri, bireysel bir beceri, ya da bir yeterlik olduğu konusunda ortak bir görüşün oluşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak diğer yandan ulaştıkları sonuç ise, kavramsal çerçeve ile ilgili tartışmalar bir yana, genel olarak kabul edilen görüşün duygusal zekanın, kendisi ve başkaları ile ilgili farkındalığı, mesleki etkililiği ve duygusal yönetimi anlamlı bir biçimde etkilediği şeklindedir

Polychroniou (2007) denetçiler üzerinde yaptığı araştırmada, denetçilerin uyguladıkları çatışma çözüm yöntemleri ile duygusal zekanın, sosyal beceriler, güdüleme ve empati boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Bobby (2007) okul yöneticilerini duygusal zekanın beş boyutunda değerlendirmiştir. Bu boyutlar; duyguları fark etmek ve ifade etmek, duyguları anlamak, karar vermek, duyguları yönetmek ve duyguları yönetmektir. Okul yöneticilerinin duygusal zekalarını ölçmek amacıyla, kendilerine ve iş arkadaşlarına Genos EI, duygusal zeka ölçekleri dört aylık bir koçluk eğitimi öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Veri sonuçlarına göre, koçluk davranışları ile duygusal zeka arasında olumlu bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca, dört aylık koçluk eğitimi uygulama süresi

sonucunda okul yöneticilerinin duygusal zekalarının geliştiği saptanmıştır.

Erdoğan (2008) üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ölçeği ortalamaları ile bazı sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında, kız öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ortalamaları, erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Ayrıca, dışa dönük olan öğrencilerin duygusal zekaları, içe dönük öğrencilere göre daha yüksek çıkarak, öğrencilerin okudukları alanlar ve anne babanın demokratik tutumlarının, duygusal zeka ölçeği ortalamalarında anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Ayoun ve Moreo (2008) çalışmalarında Amerika'lı, Malezya'lı, Tayland'lı ve Türk yöneticilerin stratejik karar alma süreçleri ile belirsizlikten kaçınma boyutu arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemişler ve incelenen değişkenler bakımından aralarında anlamlı bir ilişki saptayamamışlardır.

Sanville (2008) okul müdürleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama yöntemiyle araştırmıştır. Sanville bu çalışmasında, müdürlerin farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetim yeterliklerinin örgüt sağlığının belirleyici değişkenleri olarak tanımladığı okulun sosyoekonomik durumu, okul büyüklüğü ve düzeyi açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin farkındalık ve özyönetim yeterlikleri ile örgüt sağlığı arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Demir ve Okan (2009) Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi ile Türk işgörenlerin kültürel yapıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu ihtiyaçlar, Porter (1961)'in modeli esas alınarak; güvenlik, sosyal, saygı, otonomi ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş aşamada ölçülmüştür. Bağımsız değişken seti ise, Hofstede (1980)'in milli kültür boyutlarından oluşmuştur. Kültür boyutları; belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi, dışı kültür, erkek kültür, bireycilik ve toplumculuk olmak üzere altı boyutta ele alınmıştır. Analiz sonuçları, ulusal kültür boyutları ile bireylerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırma hipotezini destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları, Türk milli kültür yapısında, güvenlik, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının; bireysellik ve

toplumculuk kültür boyutları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. alışan insanı yüksek düzeyde performansa yönelten motivasyonel içeriğin, milli kültür etkisinde Őekilleneceđi öngörüsünü doğrulayan bu ilişki yapısı, özellikle insan kaynaklarının etkin kullanımı bakımından önem taşımaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Yükseköğretim yöneticilerinin, idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterliklerini kültürlerarası olarak ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nedensel karşılaştırma ve ilişkisel tarama modelindedir. Bu kapsamda, bu araştırmada yöneticilerin idari davranışları ile duygusal ve sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkinin kültüre göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Bu kapsamda, bu araştırmada, çalışılan üniversite (İstanbul Üniversitesi-Helsinki Üniversitesi) ve görev (yönetici-öğretim elemanı) değişkenlerine göre oluşan grupların, yöneticilerin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlik düzeyleri arası oluşan farklar test edilmiştir.

Bu çalışmada, yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışları; *eğitimci, lider ve idareci* alt boyutlarında ve duygusal yeterlikleri; *özbilinç ve özyönetim* alt boyutlarında, sosyal yeterlikleri ise; *sosyal bilinç ve ilişki yönetimi* alt boyutlarında ele alınmıştır.

Yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarını saptamak amacıyla Elkins (2006) tarafından geliştirilen; *Yükseköğretim Yöneticileri İdari Davranış Ölçeği* ve duygusal ve sosyal yeterliklerini tespit etmek amacıyla Boyatzis ve Goleman (2007, Hay Group) tarafından geliştirilen; *Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeği* kullanılmaktadır.

Elkins (2006), Winston, Creamer ve Miller'ın (2001) yüksek öğretim yöneticileri için öngördüğü davranışlardan yola çıkarak, *The Inventory for The*

Behaviors of Chief Student Affairs Officers of Higher Education CSAO'yu geliştirmiştir. Araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevirilen ve dil geçerliği yapılan, *Yükseköğretim Yöneticileri İdari Davranış leği*; yükseköğretim yöneticilerinin göstermesi gereken idari davranışları; *eğitimci, lider ve yönetici* davranışları olmak üzere üç alt boyutta ele almaktadır.

Duygusal ve Sosyal Yeterlik leği, (*ESCI*)'de bireylerin yeterlikleri; duygusal yeterlik ve sosyal yeterlik olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Duygusal yeterlik; kişinin kendi duygularının farkında olup bunları nasıl yönettiğini belirlemektedir ve farkındalık ve özyönetim olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal yeterlikler ise; kişinin başkalarının duygularının farkında olup onlar ile ilişkilerini nasıl yönettiğini belirler ve sosyal bilinç ve ilişki yönetimi alt boyutlarından oluşur.

Her iki ölçek, örneklemde bulunan yükseköğretim yöneticileri ve ğretim elemanlarına, yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterliklerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Elde edilen verilen nicel veri çözümlleme teknikleri ile incelenmektedir.

Evren ve rneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ve Helsinki niversitesi'nde görev yapan bölüm başkanları ve ğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ve Helsinki niversite'lerindeki fakültelerden her biri için rastgele seçilmiş iki bölüm başkanı ile her bir bölüm başkanı için rastgele seçilmiş 3 ğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmada, rneklem seçimi tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada kullanılan yükseköğretim yöneticileri kavramı, 2008-2009 ğretim yılında İstanbul niversitesi ve Helsinki niversitesi'nde görev yapan bölüm başkanları için kullanılmaktadır.

Araştırmada, 360 derece değerlendirme ölçekleri kullanılmaktadır ve bu tür ölçekler biçimi gereği ölçülecek kişinin kendisine ve onu değerlendirmesi için belli

sayıda katılımcıya uygulanmaktadır. İstanbul ve Helsinki Üniversiteler’indeki Fakültelerden her biri için rastgele seçilmiş iki bölüm başkanına kendilerini ve her bir bölümdeki 3 öğretim elemanından da kendi yöneticilerini İdari Davranışlar Ölçeği ve Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeğine göre değerlendirmeleri sağlanmıştır. Tablo 11’de araştırmanın evren ve örnekleme görülmektedir:

Tablo 11

İstanbul ve Helsinki Üniversitesi Evren ve Örneklem

Üniversiteler	Bölüm başkanı sayısı	Öğretim elemanı sayısı	Toplam
İstanbul			
Üniversitesi	21	63	84
Helsinki	21	60	81
Üniversitesi			
Örneklem	42	123	165

İstanbul Üniversitesi’nde görev yapan toplam bölüm başkanı sayısı: 82

Helsinki Üniversitesi’nde görev yapan toplam bölüm başkanı sayısı: 74

İstanbul Üniversitesi, örneklemdaki bölüm başkanı sayısı: 21

Helsinki Üniversitesi, örneklemdaki bölüm başkanı sayısı: 21

Ölçek uygulanan toplam öğretim elemanı sayısı: 120

Genel toplamda ölçek uygulanan kişi sayısı: 165

İstanbul Üniversitesi toplam öğretim elemanı sayısı: 3650

Helsinki Üniversitesi toplam öğretim elemanı: 3845

Veri Toplama Araçları

İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi’ndeki yükseköğretim yöneticilerinden ve öğretim elemanlarından veriler ölçek yoluyla toplanmaktadır. Araştırmada veri toplamak ve değişkenleri ölçmek için üç ayrı veri toplama aracı kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi, yükseköğretim yöneticilerinin bireysel özellikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Bireysel Özellikler Anketi’dir. İkinci olarak, yükseköğretim yöneticilerinin yönetsel

davranışları hakkında veri toplamak amacıyla, Elkins (2006) tarafından geliştirilen *Yükseköğretim Yöneticilerinin İdari Davranışlar Ölçeği* kullanılmaktadır. Üçüncü olarak, duygusal ve sosyal yeterlikleri ölçmek amacıyla, Goleman ve Boyatzis- Hay Group (2007) tarafından geliştirilen, *Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeği* veri toplamak için kullanılmaktadır.

Toplamda ölçüm aracı uygulanan bölüm başkanı ve öğretim elemanı sayısı 200'dür. Ancak, anket formlarından 165'i geçerli sayılarak değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirilmeye alınanlardan, 21'i İstanbul Üniversitesi'nde ve 21'i de Helsinki Üniversitesi'nde bölüm başkanlığı yaparken, İstanbul Üniversitesi'nde 60 ve Helsinki Üniversitesi'nde 63 öğretim elemanı bulunmaktadır. Bu araştırmanın boyutları Tablo 12'de görülmektedir:

Tablo 12

Araştırmanın Boyutları

Demografik değişkenler

Görev: Yönetici/Öğretim elemanı

Çalışılan Üniversite: İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi

İdari Davranışlar

Eğitimci

Lider

Yönetici

Duygusal ve Sosyal Yeterlikler

Duygusal Yeterlikler

Farkındalık

Özyönetim

Sosyal Yeterlikler

Sosyal Bilinç

İlişki Yönetimi

Tablo 12'de görüldüğü gibi yükseköğretim yöneticilerinin yönetsel davranışları, *eğitimci, lider ve yönetici* olarak üç alt boyutta ele alınmaktadır. Araştırmanın bu boyutları ile ilgili veriler, *Yükseköğretim Yöneticileri İdari Davranışlar Ölçeği* ile toplanmaktadır. Yöneticiler ve öğretim elemanları ile ilgili duygusal verileri toplamak için kullanılan demografik değişkenleri anketi, yönetici ve

öğretim elemanı olarak görev durumu ve çalışılan üniversiteyi (İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi) sorgulamaktadır. Yükseköğretim yöneticilerinin, *duygusal ve sosyal yeterlikleri* ile ilgili veriler, *özbilinç, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi* alt boyutlarında, *Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeği* ile toplanmaktadır.

Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeği dört alt boyutta 12 yeterliği ölçmektedir.

1. Farkındalık, bireyin kendi iç durumunu, tercihlerini, olanaklarını ve sezgilerini bilmesiyle ilgilidir. Farkındalık düzeyi bir yeterlikten oluşmaktadır;

Duygusal Farkındalık: Bireyin kendi duygularının ve bunların olası sonuçlarının farkında olmasıdır.

2. Özyönetim, bireyin kendi iç durumunu, içgüdülerini ve olanaklarını yönetebilmesidir. Özyönetim düzeyi, dört ayrı yeterlikten oluşmaktadır.

Duygusal Özdenetim: Zarar verici duygular ile dürtüleri denetim altında tutmak.

Uyum Sağlama: Değişimi yöneterek esnek olabilmek.

Başarı Odaklı Olma: Gelişmeye ve mükemmel olmaya çalışmak.

İyimser Bakış Açısı: Engel ve olumsuzluklara rağmen kararlı bir biçimde hedeflere ulaşmaya çalışmak.

3. Sosyal Farkındalık: İlişkileri yönetebilme yeteneğini ve başkalarının ilgi, ihtiyaç ve duygularını fark edebilmeyi ifade eder. Sosyal farkındalık iki ayrı yeterlikten oluşur.

Empati: Başkalarının duygu ve bakış açılarını hissetmek ve onların hassasiyetlerini dikkate almak.

Örgütsel Farkındalık: Gruptaki duygusal değişimleri ve güç ilişkilerini doğru okuyabilmek.

4. İlişki Yönetimi: Başkalarından arzu edilen karşılık ya da tepkiler alabilme becerisidir. İlişki yönetimi, beş ayrı yeterlikten oluşmaktadır.

Danışmanlık ve Yetiştirme: Başkalarının gelişim ihtiyaçlarını hissedip onların yeteneklerini kullanmaları için destek vermek.

Esin kaynağı olan Liderlik: Bireylere ve gruplara ilham vererek rehberlik etmek.

Etkilemek: İkna etmek için etkileyici taktikler kullanmak.

Çatışma Yönetimi: Anlaşmazlıkları çözmek ve arabulucu olmak.

Takım Çalışması: Ortak paylaşılan hedefler için başkalarıyla çalışmak ve grup sinerjisi yaratarak kolektif hedeflerin peşinde koşmak.

Ölçeklerin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin kavramsal çerçevesi Elkins (2006) tarafından, Winston, Creamer ve Miller'in (2001), yüksek öğretim yöneticileri için öngördüğü davranışlardan yola çıkılarak, *The Inventory for The Behaviors of Chief Student Affairs Officers of Higher Education CSAO*'yu geliştirilmiştir. Bu ölçüm aracında, yükseköğretim yöneticilerinin göstermesi gereken idari davranışları; *eğitimci, lider ve yönetici* davranışları olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. Elkins (2006) tarafından 46 yönetici üzerinde yapılan pilot çalışmada toplamda ölçüm aracının Cronbach Alfa (α) güvenirlilik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Yükseköğretim yöneticisinin rolleri bakımından göstermesi gereken idari davranışlar üç alt boyuttaki Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13.

İdari Davranışlar Ölçeği Güvenirlilik Değerleri-Elkins

Boyutlar	α
Eğitimci	.78
Lider	.91
Yönetici	.75

Elkins'in (2006) yaptığı pilot çalışmada, Alfa güvenirlilik katsayıları, en düşük .75'den en yüksek .91 arasında değişmektedir ve buna göre ölçekteki sorular güvenilir kabul edilmiştir. Ölçüm aracında, yöneticilerin rolleri *eğitimci, lider ve idareci* alt boyutlarına yönelik sorularla sınırlanarak seçenekler, Likert tipi beşli derecelendirmeye göre düzenlenmektedir. Elkins'in yaptığı faktör analizine göre tüm sorularda faktör yükleri umulan düzeyde çıkmıştır.

Goleman'a (2005) göre duygusal zeka kişinin kendisinin ve başkalarının

duygularını anlama kapasitesidir, birey bu sayede kendisinin ve başkalarının duygularını daha iyi yönetebilme becerisine sahip olur. Duygusal ve sosyal yeterlik ise duygusal zekaya dayalı olarak, işyerinde daha etkili performans göstermeye katkı sağlayan, öğrenilen bir yetenektir (Hay Group, 2006). *Duygusal ve Sosyal Yeterlikler 360 Derece Ölçeği*, bireylerin ve örgütlerin duygusal ve sosyal yeterliklerini ölçmeye yarayan bir araçtır. Bu araç, Goleman'ın (1998) *Duygusal Zekayla Çalışmak*'ta tanımladığı yeterlikler, Hay/McBer'in (1996) *Genel Yeterlikler Sözlüğü* ve Boyatzis'in (1996) *Kendi Kendini Değerlendirme Anketi*'nden geliştirilmiştir (Akt. Hay Group, 2006).

Hay/McBer'in, *Genel Yeterlikler Sözlüğü*, Spencer'in (1993) *İşyerinde Yeterlik* adlı kitabından, McClelland tarafından ayrıntılı bir literatür taraması sonrasında düzenlenerek geliştirilmiştir. Hay/McBer ve diğer araştırmacılar sözlükte yer alan her bir yeterliğin örgütte farklı performans karşılıkları bulunduğunu iddia etmişlerdir. Boyatzis (1991), ilk olarak *Kendi Kendini Değerlendirme Anketi*'ni üniversitedeki yüksek lisans öğrencilerinin sözlükte belirtilen öz yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirerek kullanmıştır. Bir çok araştırmada kullanılan anket yapı geçerliğinde yüksek düzeyde sonuçlar elde etmiştir. Daha sonra, Boyatzis ve Goleman duygusal yeterlikleri ölçmeye yarayan maddelerden oluşan bir havuz oluşturmuşlardır. Hay/McBer'in danışmanları, Genel Yeterlikler Sözlüğü'ndeki özyeterlikleri de temel alarak kavramsal ve mantıksal çözümlenmeler sonucunda uzman yardımı ve pilot çalışmalar yoluyla yeterliklerin hedef düzeylerine göre bir ölçek oluşturmuşlardır.

Boyatzis, Goleman ve Rhee (1999) duygusal zeka yeterliklerini sınıflandırarak belli bir çerçeveye oturtmuşlardır. Hay/McBer (1999) tarafından farklı ülkelerdeki birçok farklı meslekte 10.000 kişi ve 4000 yönetici üzerinde yapılan çalışmalar üzerinde analizler yapılmıştır. Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeğinin, yüksek düzeyde güvenilir ve geçerli olması için aralarında yüksek düzeyde korelasyon bulunan maddeler ayıklanarak dört boyutlu olarak sınıflandırılmış ölçme aracına ulaşılmıştır.

Hay Group, DSYÖ'nin pilot çalışmasını 116 (79'u Birleşik Devletler ve 37'si

İngiltere'den) katılımcı ve onları değerlendiren 1022 (810'u Birleşik Devletler ve 212'si İngiltere'den) toplam 1138 kişi üzerinde yapmıştır. Bu analizler, her bir ölçek için en iyi üç maddeyi bulmak için yapılmıştır. Bu çoğu alt boyut için olanaklı olurken bazıları için geçerli olmamış ve bu aşamada Cronbach Alpha değerleri ve güvenilirlik analizleri sonucunda maddelerin azaltılabileceği sonucunu doğurmuştur. Yanlılığı en alt düzeye indirmek için ters sorular oluşturularak fazladan kullanılmış sözcükler ayıklanmış ve daha anlaşılabilir bir ölçeğe ulaşılmıştır. *Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeği'nin*, Hay Group (2007) tarafından yapılmış olan güvenilirlik çalışması aşağıdaki tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 14

Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri-Hay Group

Boyutlar	α
Duygusal özbilinç	.83
Başarı odaklı olma	.74
Esneklik	.76
Duygusal özdenetim	.80
İyimser bakış açısı	.76
Empati	.79
Örgütsel bilinç	.76
Çatışma yönetimi	.84
Eğitim ve danışmanlık	.83
Etkileme	.74
Esin kaynağı olan liderlik	.79
Takım çalışması	.87

Tabloda da görüldüğü üzere en düşük .74 (etkileme ve başarı odaklı olma) ve en yüksek .87 (takım çalışması) Cronbach Alfa katsayıları arasında bulunan boyutlar güvenilir bir ölçek olarak saptanmıştır.

Ölçeklerin, araştırmacı tarafından uygulanan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, İstanbul ve Helsinki Üniversitesi Eczacılık fakültelerinde görev yapan toplam 48 öğretim elemanı ve yönetici üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan, İdari davranışlar Ölçeğinin pilot çalışması güvenilirlik değerleri sonuçları Tablo 15'de, görülmektedir.

Tablo 15

İdari Davranışlar Ölçeği Güvenirlilik Değerleri-Araştırmacı

Boyut	Madde Sayısı	α
Eğitimci	11	.749
Lider	14	.841
Yönetici	8	.810

Uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda, 33 maddeden oluşan idari davranışlar ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin .872 olduğu görülmektedir. Ölçeğin boyutları incelendiğinde, eğitimci alt ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin .749 olduğu, lider alt ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ise .841 olduğu ve yönetici alt ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ise .810 olduğu görülmüştür.

Duygusal ve sosyal yeterlikler ölçeğinin araştırmacı tarafından yapılan pilot çalışması güvenilirlik değerleri sonuçları tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16

Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeğinin Güvenirlilik Değerleri-Araştırmacı

Boyutlar	Madde Sayısı	α
Duygusal ve Sosyal Yeterlikler	72	.810
Duygusal Yeterlikler	29	.619
Farkındalık	6	.517
Özyönetim	23	.605
Sosyal Yeterlikler	43	.818
Sosyal Bilinç	13	.734
İlişki Yönetimi	30	.779

Uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda, 72 maddeden oluşan duygusal ve sosyal yeterlikler ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin .810 olduğu görülmektedir. Ölçeğin boyutları incelendiğinde, duygusal yeterlikler alt ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin .619 olduğu, sosyal yeterlikler alt ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ise .818 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, duygusal yeterlikler boyutunun 1. alt boyutu olan farkındalık ölçeği için Cronbach Alfa değerinin .517

olduğu, 2. alt boyutu olan özyönetim ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ise .605 olduğu görölmektedir. Sosyal yeterlikler boyutunun 1. alt boyutu olan sosyal bilinç ölçeği için Cronbach Alfa değerinin .734 olduğu, 2. alt boyutu olan ilişki yönetimi ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ise .779 olduğu görölmektedir.

Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeği Faktör Analizi

Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeği için yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Öncelikle faktör analizi sonuçlarının yararlı ve kullanılabilir olup olmadığını ve verilerin faktör analizi uygulamak için elverişli olup olmadığını test etmek amacıyla Kasiyer Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri uygulanmıştır.

Tablo 17

Kasiyer Meyer Olkin ve Bartlett Sonuçları

Kasiyer Meyer Olkin (KMO)		.710
	X ²	5555.762
Bartlett Sphericity Testi	Sd	2556
	P	.000*

Tabloya 17'ye göre, Kasiyer Meyer Olkin (KMO) değerinin .710 olduğu bulunmuştur. Böylece verilere uygulanacak faktör analizi sonuçlarının yararlı ve kullanılabilir olacağı görölmektedir. Bartlett Sphericity testi sonucunda değişkenler arasında anlamlı düzeyde yüksek ilişkiler bulunmadığı ve verilerin faktör analizi uygulamak için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (X²:5555.762, Sd:2556 P<.05).

Uygulanan faktör analizi sonucunda 72 maddenin kapsam geçerliliği sonucunda belirlenen 12 faktöre dağılımları incelenmiş ve faktör yükleri .400'ün üzerinde bulunan maddeler kabul edilmiştir. Buna göre, faktör analizi sonucunda Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeği 72 madde ve 12 boyuttan oluşmuştur. Elde edilen 12 boyutun tüm ölçeği açıklama oranı %68.35'tir. Bu 72 maddenin 12 boyutun her biri tarafından açıklanma oranları ile maddelerin dağılım ve faktör yükleri aşağıda verilmiştir.

Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Ölçeği Faktör Yükleri (Devamı)

Madde No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
M8					.414							
M21					.789							
M23					.729							
M32					.616							
M35					.500							
M45					.837							
M9						.520						
M17						.496						
M29						.801						
M42						.540						
M55						.799						
M58						.663						
M31							.751					
M46							.444					
M48							.505					
M51							.513					
M54							.400					
M59							.663					
M6								.436				
M30								.766				
M34								.680				
M37								.521				
M38								.532				
M62								.631				
M7									.428			
M14									.488			
M44									.775			
M53									.430			
M65									.768			
M72									.706			
M10										.545		
M26										.480		
M27										.494		
M40										.660		
M41										.565		
M64										.544		
M12											0,643	
M25											0,441	
M28											0,454	
M49											0,479	
M50											0,546	
M70											0,680	
M36												.490
M47												.505
M57												.772
M60												.555
M63												.467
M67												.527

Tablo 19 incelendiğinde;

Faktör 1: Başarı odaklı olma: Karşılık gelen sorular: 19-18-15-4-66-43 (Açıklama Oranı:%11.9)

Faktör 2: Takım çalışması: Karşılık gelen sorular: 5-39-56-33-61-2 (Açıklama Oranı:%10.0)

Faktör 3: Etkileme: Karşılık gelen sorular: 16-22-13-3-1-71 (Açıklama Oranı:%5.9)

Faktör 4: Örgütsel farkındalık: Karşılık gelen sorular:52-69-20-27-11-68 (Açıklama Oranı:%5.5)

Faktör 5: İyimser bakış açısı: Karşılık gelen sorular: 45-32-8-23-21-35 (Açıklama Oranı:%5.3)

Faktör 6: Duygusal farkındalık: Karşılık gelen sorular: 29-9-17-55-42-58 (Açıklama Oranı:%5.3)

Faktör 7: Çatışma yönetimi: Karşılık gelen sorular: 59-54-31-48-46-51 (Açıklama Oranı:%4.9)

Faktör 8: Danışmanlık ve destek: Karşılık gelen sorular:34-30-37-6-38-62 (Açıklama Oranı:%4.7)

Faktör 9: Uyum sağlama: Karşılık gelen sorular: 7-53-72-14-65-44 (Açıklama Oranı:%4.1)

Faktör 10: Duygusal özdenetim: Karşılık gelen sorular:64-10-26-40-41-27 (Açıklama Oranı:%3.7)

Faktör 11: Empati: Karşılık gelen sorular: 28-50-12-25-70-49 (Açıklama Oranı:%3.6)

Faktör 12: Esin kaynağı olan liderlik: Karşılık gelen sorular:47-57-63-60-36-67 (Açıklama Oranı:%3.5)

İdari Davranışlar Ölçeği Faktör Analizi

İdari Davranışlar Ölçeği için yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Öncelikle faktör analizi sonuçlarının yararlı ve kullanılabilir olup olmadığını ve verilerin faktör analizi uygulamak için elverişli olup olmadığını test etmek amacıyla Kasiyer Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri uygulanmıştır.

Tablo 20

İdari Davranışlar Ölçeği Kasiyer Meyer Olkin ve Bartlett Sonuçları

Kasiyer Meyer Olkin (KMO)		0,697
	X ²	1817.780
Bartlett Sphericity Testi	Sd	528
	P	.000*

Tabloya 20 göre, Kasiyer Meyer Olkin (KMO) değerinin .697 olduğu bulunmuştur. Böylece verilere uygulanacak faktör analizi sonuçlarının yararlı ve kullanılabilir olacağı görülmektedir. Bartlett Sphericity testi sonucunda değişkenler arasında anlamlı düzeyde yüksek ilişkiler bulunmadığı ve verilerin faktör analizi uygulamak için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (X²:1817.780, Sd:528 P<.05).

Uygulanan faktör analizi sonucunda 33 maddenin kapsam geçerliliği sonucunda belirlenen 3 faktöre dağılımları incelenmiş ve faktör yükleri .400'ün üzerinde bulunan maddeler kabul edilmiştir. Buna göre, faktör analizi sonucunda İdari Davranışlar Ölçeği 33 madde ve 3 boyuttan oluşmuştur. Elde edilen 3 boyutun tüm ölçeği açıklama oranı %51.94'tür. Bu 33 maddenin 3 boyutun her biri tarafından açıklanma oranları ile maddelerin dağılım ve faktör yükleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 21

İdari Davranışlar Ölçeği Açıklanan Varyansları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri (Döndürülmüş)		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli
1	10.843	32.859	32.859	10.393	31.494	31.494
2	3.290	9.970	42.829	3.452	10.460	41.954
3	3.007	9.113	51.941	3.296	9.988	51.941

Tablo 22
İdari Davranışlar Ölçeğinin Faktör Yükleri

Madde No	1	2	3
M26	.947		
M27	.800		
M28	.876		
M29	.403		
M30	.916		
M31	.622		
M32	.674		
M33	.660		
M12		.462	
M13		.820	
M14		.834	
M15		.630	
M16		.425	
M17		.407	
M18		.798	
M19		.702	
M20		.437	
M21		.686	
M22		.646	
M23		.503	
M24		.792	
M25		.624	
M1			.659
M2			.457
M3			.746
M4			.467
M5			.635
M6			.834
M7			.523
M8			.443
M9			.479
M10			.563
M11			.732

Tablo 22 incelendiğinde,

Faktör 1: Eğitimci olarak: Karşılık gelen sorular: 1-11 (Açıklama Oranı:%31.5)

Faktör 2: Lider olarak: Karşılık gelen sorular: 12-25 (Açıklama Oranı:%10.4)

Faktör 3: Yönetici olarak: Karşılık gelen sorular: 26-33 (Açıklama Oranı:%10.0)

Her iki ölçeğin, Türkçe çevirisinin dil geçerliği, 2007-2008 öğretim yılında Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü'nde görev yapan 23 İngilizce Okutmanına uygulanarak yapılmıştır. Anketlerin, İngilizce ve Türkçe çevirilerinin okutmanlara uygulanması sonucunda, puan dağılımları arasındaki ilişki (r) katsayısı $r=92$ olarak bulunmuş ve .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre ölçekler dil geçerliği bakımından yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulanan İstatistiksel Analiz ve Teknikler

İstanbul ve Helsinki Üniversitesi'nde uygulanan ölçeklerden geri dönüş sağlanan ve geçerli sayılabilen 165 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Ölçekler aracılığı ile elde edilmiş olan bilgiler istatistik paket programına aktarılmış ve bu program aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Akademisyenlerin demografik özelliklerini ortaya koymak için betimleyici istatistikler uygulanmıştır. Yöneticilerin İdari Davranışları ile Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeği için her bir soruya verilen cevapların sıklık dağılımları ortaya konmuştur. Yöneticilerin İdari Davranışları ile Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeği için betimsel istatistikleri hesaplanmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi faktör analizi uygulanmıştır.

İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin idari davranışlarının eğitimci, lider ve yönetici alt boyutlarında üniversiteler bakımından farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve kültürün çıkan farklılıklardaki ilişkisini saptamak amacıyla eta kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen eta kare değeri etki büyüklük indekslerinden birisi olan

Cohen (1988)'in "d" indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. $d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s}$,
 $s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2}}$, Cohen (1988) d'nin yorumu için belli kesme noktaları

belirlemiştir: Etki büyüklükleri d= .20'de "düşük", d= .50'de "orta" ve d= .80 olduğunda ise "yüksek" olarak gruplanmıştır. Fark çıkan gruplar için etkinin büyüklüğü, Cohen değeri .20-.49 aralığında ise düşük, .50-.79 aralığında ise orta ve .80'in üzerinde olduğunda da yüksek olarak kabul edilmektedir.

İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin duygusal ve sosyal yeterliklerinin üniversiteler bakımından farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve kültürün çıkan farklılıklardaki ilişkisini saptamak amacıyla eta kare değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen eta kare değeri etki büyüklük indekslerinden birisi olan Cohen (1988)'in "d" indeksi doğrultusunda

yorumlanmıştır. $d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s}$, $s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2}}$, Cohen (1988) d'nin

yorumu için belli kesme noktaları belirlemiştir: Etki büyüklükleri $d = .20$ 'de “düşük”, $d = .50$ 'de “orta” ve $d = .80$ olduğunda ise “yüksek” olarak gruplanmıştır. Fark çıkan gruplar için etkinin büyüklüğü, Cohen değeri, $.20$ -. 49 aralığında ise düşük, $.50$ -. 79 aralığında ise orta ve $0,80$ 'in üzerinde olduğunda da yüksek olarak kabul edilmektedir.

İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Korelasyon katsayıları arasında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla r korelasyon katsayılarının $z_r = (1/2)[\log_e(1+r) - \log_e(1-r)]$ formülü ile z değeri bulunmuş ve z değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği $z_{score} = (z_1 - z_2) / \sqrt{1/(N_1 - 3) + 1/(N_2 - 3)}$ formülü ile z score değerlerinin elde edilmesiyle bulunmuştur. Uygulanan formül doğrultusunda z score değeri idari davranışlarla duygusal ve sosyal yeterliklerin ilişki katsayıları için elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin idari davranışlarıyla, duygusal ve sosyal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayıları karşılaştırılmaya tabii tutulmuştur.

İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin idari davranışlarının eğitimci, lider ve yönetici alt boyutlarında yönetici ve çalışan olma bakımından farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve kültürün çıkan farklılıklardaki ilişkisini saptamak amacıyla eta kare değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen eta kare değeri etki büyüklük indekslerinden birisi olan

Cohen (1988)'in “ d ” indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. $d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s}$,
 $s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2}}$, Cohen (1988) d 'nin yorumu için belli kesme noktaları

belirlemiştir: Etki büyüklükleri $d = .20$ 'de “düşük”, $d = .50$ 'de “orta” ve $d = .80$ olduğunda ise “yüksek” olarak gruplanmıştır. Fark çıkan gruplar için etkinin büyüklüğü, Cohen değeri, $.20$ -. 49 aralığında ise düşük, $.50$ -. 79 aralığında ise orta ve 80 'in üzerinde olduğunda da yüksek olarak kabul edilmektedir.

İstanbul Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin duygusal ve

sosyal yeterlikleri, yönetici ve çalışan olma bakımından farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve kültürün çıkan farklılıklardaki ilişkisini saptamak amacıyla eta kare değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen eta kare değeri etki büyüklük indekslerinden birisi olan Cohen (1988)'in "d"

indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır.
$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s}, \quad s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2}}$$

Cohen (1988) d'nin yorumu için belli kesme noktaları belirlemiştir: Etki büyüklükleri d= .20'de "düşük", d= .50'de "orta" ve d= .80 olduğunda ise "yüksek" olarak gruplanmıştır. Fark çıkan gruplar için etkinin büyüklüğü, Cohen değeri, .20-.49 aralığında ise düşük, .50-.79 aralığında ise orta ve .80'in üzerinde olduğunda da yüksek olarak kabul edilmektedir.

Yöneticilerin idareci davranışları ile Duygusal ve sosyal yeterlik ölçeği arasındaki ikili ilişkileri ortaya koymak için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayıları arasında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla r korelasyon katsayılarının $z_r = (1/2)[\log_e(1+r) - \log_e(1-r)]$ formülü ile z değeri bulunmuş ve z değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği $z_{score} = (z_1 - z_2) / \sqrt{1/(N_1 - 3) + 1/(N_2 - 3)}$ formülü ile z score değerlerinin elde edilmesiyle bulunmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 1. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışları; eğitimci, lider ve yönetici alt boyutlarında farklılaşmakta mıdır?

Tablo 23’de t testi analiz sonuçları verilmiştir:

Tablo 23

Yöneticilerin İdari Davranışlarına İlişkin Bulgular

Ölçek	Üniversite	n	x	ss	t	p	η^2
Eğitimci	İstanbul Ü.	81	4.09	.343	-1.511	.133	-
	Helsinki Ü.	84	4.16	.229			
Lider	İstanbul Ü.	81	3.75	.338	-1.716	.088	-
	Helsinki Ü.	84	3.84	.321			
Yönetici	İstanbul Ü.	81	4.42	.260	14.304	.000*	.557
	Helsinki Ü.	84	3.70	.377			

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda idari davranışların yönetici alt boyutunda, İstanbul Üniversitesi’ndeki yöneticiler ile Helsinki Üniversitesi’ndeki yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Ortalamalara bakıldığında, İstanbul Üniversitesi’ndeki yöneticilerin yönetici alt boyutundaki ortalamaları Helsinki Üniversitesindeki yöneticilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Yükseköğretim yöneticilerinin eğitimci ve lider davranışları İstanbul ve Helsinki Üniversite’lerine göre anlamlı olarak değişim göstermemektedir ($p > .01$).

Fark çıkan grupların eta-kare (η^2) ilişki katsayıları incelendiğinde, üniversite değişkeninin katılımcıların yönetici olarak algılarındaki farklılığın %55.7’sini açıkladığı (Cohen $d = 2.22$) görülmektedir. Üniversite değişkeninin, yönetici davranışları altboyutundaki etkisinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek

mümkündür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 2. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin duygusal yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 24’de t testi analiz sonuçları verilmiştir:

Tablo 24.
Yöneticilerin Duygusal Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ölçek	Üniversite	n	x	ss	t	p	η^2
Duygusal Yeterlik	İstanbul Ü.	81	3.93	.285	-11.601	.000*	.452
	Helsinki Ü.	84	4.36	.179			
Farkındalık	İstanbul Ü.	81	3.67	.552	-9.527	.000*	.358
	Helsinki Ü.	84	4.37	.363			
Duygusal Farkındalık	İstanbul Ü.	81	3.67	.552	-9.527	.000*	.358
	Helsinki Ü.	84	4.37	.363			
Özyönetim	İstanbul Ü.	81	3.99	.275	-10.197	.000*	.389
	Helsinki Ü.	84	4.36	.173			
Duygusal Özdenetim	İstanbul Ü.	81	3.69	.432	-10.676	.000*	.412
	Helsinki Ü.	84	4.34	.348			
Uyum	İstanbul Ü.	81	4.18	.407	1.097	.274	-
Sağlama	Helsinki Ü.	84	4.12	.263			
Başarı	İstanbul Ü.	81	4.12	.384	-5.616	.000*	.162
Odaklı Olma	Helsinki Ü.	84	4.44	.341			
İyimser	İstanbul Ü.	81	3.93	.416	-10.457	.000*	.402
Bakış Açısı	Helsinki Ü.	84	4.52	.301			

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, yöneticilerin duygusal yeterlikleri, farkındalık, duygusal farkındalık, özyönetim, duygusal özdenetim, başarı odaklı olma ve iyimser bakış açısı alt boyutlarında, İstanbul Üniversitesi’ndeki yöneticiler ile Helsinki Üniversitesi’ndeki yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$).

Ortalamalara bakıldığında, Helsinki Üniversitesi’ndeki yöneticilerin duygusal yeterlikleri, farkındalık, duygusal farkındalık, özyönetim, duygusal özdenetim, başarı odaklı olma ve iyimser bakış açısı alt boyutlarında İstanbul Üniversitesi’ndeki yöneticilerden daha yüksektir. Yöneticilerin, uyum sağlama alt boyutunda ise üniversitelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Eta-kare ilişki katsayıları incelendiğinde, üniversite değişkeninin, katılımcıların duygusal yeterlik boyutundaki farklılığın %45.2'sini (Cohen d= 1.83), farkındalık boyutundaki farklılığın %35.8'ini (Cohen d= 1.51), duygusal bilinç boyutundaki farklılığın %35.8'ini (Cohen d= 1.51), özyönetim boyutundaki farklılığın %38.9'unu (Cohen d= 1.63), duygusal özdenetim boyutundaki farklılığın %41.2'sini (Cohen d= 1.67), başarı odaklı olma boyutundaki farklılığın %16.2'sini (Cohen d= .89) ve iyimser bakış açısı boyutundaki farklılığın %40.2'sini (Cohen d=1.64) açıkladığı görülmektedir. Üniversite değişkeninin, duygusal yeterlik, farkındalık, duygusal bilinç, özyönetim, duygusal özdenetim, iyimser bakış açısı, başarı odaklı olma boyutlarındaki etkisinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 3. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin sosyal yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 25'de t testi analiz sonuçları verilmiştir:

Tablo 25

Yöneticilerin Sosyal Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ölçek	Üniversite	n	x	ss	t	p	η^2
Sosyal Yeterlik	İstanbul Ü.	81	4.07	.262	-.222	.824	-
	Helsinki Ü.	84	4.08	.231			
Sosyal Bilinç	İstanbul Ü.	81	4.08	.306	-6.374	.000*	.200
	Helsinki Ü.	84	4.35	.210			
Empati	İstanbul Ü.	81	3.75	.450	-12.933	.000*	.506
	Helsinki Ü.	84	4.52	.291			
Örgütsel Bilinç	İstanbul Ü.	81	4.47	.413	5.645	.000*	.164
	Helsinki Ü.	84	4.14	.326			
İlişki Yönetimi	İstanbul Ü.	81	4.07	.286	2.352	.020*	.034
	Helsinki Ü.	84	3.97	.267			
Eğitim ve Danışmanlık	İstanbul Ü.	81	4.12	.387	2.858	.005*	.048
	Helsinki Ü.	84	3.95	.399			
Esin Kaynağı Olan Liderlik	İstanbul Ü.	81	4.00	.529	-0.264	.792	-
	Helsinki Ü.	84	4.02	.366			
Etkileme	İstanbul Ü.	81	3.93	.522	3.810	.000*	.082
	Helsinki Ü.	84	3.63	.490			
Çatışma Yönetimi	İstanbul Ü.	81	3.94	.390	-3.407	.001*	.066
	Helsinki Ü.	84	4.13	.319			
Takım Çalışması	İstanbul Ü.	81	4.36	.399	5.603	.000*	.161
	Helsinki Ü.	84	4.04	.339			

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, yöneticilerin, sosyal bilinç, empati, örgütsel bilinç, ilişki yönetimi, eğitim ve danışmanlık, etkileme, çatışma yönetimi ve takım çalışması alt boyutlarında, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticiler ile Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$).

Ortalamalara bakıldığında, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin sosyal bilinç, empati ve çatışma yönetimi yeterlikleri, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerden anlamlı derecede daha yüksek iken İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin örgütsel bilinç, eğitim ve danışmanlık, etkileme ve takım çalışması yeterlikleri, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Yöneticilerin, sosyal yeterlik ve esin kaynağı olan liderlik alt boyutlarında ise üniversitelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Eta-kare ilişki katsayıları incelendiğinde, üniversite değişkeninin, katılımcıların sosyal bilinç boyutundaki farklılığın %20'sini (Cohen $d = 1.04$), empati boyutundaki farklılığın %50.6'sını (Cohen $d = 2.05$), örgütsel bilinç boyutundaki farklılığın %16.4'ünü (Cohen $d = .89$), ilişki yönetimi boyutundaki farklılığın %3.4'ünü (Cohen $d = .36$), eğitim ve danışmanlık boyutundaki farklılığın %4.8'ini (Cohen $d = .44$), etkileme boyutundaki farklılığın %8.2'sini (Cohen $d = .60$), çatışma yönetimi boyutundaki farklılığın %6.6'sını (Cohen $d = .54$) ve takım çalışması boyutundaki farklılığın %16.1'ini (Cohen $d = .87$) açıkladığı görülmektedir. Üniversite değişkeninin, sosyal bilinç, empati, örgütsel bilinç ve takım çalışması boyutlarındaki etkisinin yüksek olduğu, etkileme ve çatışma yönetimi boyutlarında etkisinin orta düzeyde olduğu ve ilişki yönetimi ile eğitim ve danışmanlık boyutlarına düşük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 4. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlikleri arasındaki ilişki farklılaşmakta mıdır?

Tablo 26’da korelasyon testi analiz sonuçları verilmiştir:

Tablo 26

İdari Davranışlar ile Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Arasındaki Korelasyon Testine İlişkin Bulgular

	İstanbul		Helsinki		r					
	x	(ss)	x	(ss)	1	2	3	4	5	6
1. Eğitimi Olarak	4.09	(.34)	4.16	(.23)				.14	-.20	.16
2. Lider Olarak	3.75	(.34)	3.84	(.32)				.39**	.13	.37**
3. Yönetici Olarak	4.42	(.26)	3.70	(.38)				.25*	.13	.20
4. Duygusal ve Sosyal Yeterlik	4.02	(.23)	4.20	(.15)	.63**	.68**	-.02			
5. Duygusal Yeterlik	3.93	(.29)	4.36	(.18)	.51**	.46**	-.25*			
6. Sosyal Yeterlik	4.07	(.26)	4.08	(.23)	.54**	.65**	.15			

İstanbul Üniversitesi sol alt- Helsinki Üniversitesi sağ üst

Tablo 27’de korelasyon katsayı farklarının z ve p değerleri sonuçları verilmiştir:

Tablo 27.

İdari Davranışlar ile Duygusal ve Sosyal Yeterlikler Arasındaki Korelasyon Katsayıları Farklarına İlişkin Bulgular

		Eğitimi Olarak	Lider Olarak	Yönetici Olarak	Duygusal - Sosyal Yeterlik	Duygusal Yeterlik	Sosyal Yeterlik
Eğitimi Olarak	z score				3.75	3.53	2.79
	P				.000*	.000*	.005*
Lider Olarak	z score				2.62	2.32	2.44
	P				.009*	.020*	.015*
Yönetici Olarak	z score				-1.73	-2.40	-.36
	P				.084	.016*	.718
Duygusal - Sosyal Yeterlik	z score	3.75	2.62	-1.73			
	P	.000*	.009*	.084			
Duygusal Yeterlik	z score	3.53	2.32	-2.40			
	P	.000*	.020*	.016*			
Sosyal Yeterlik	z score	2.79	2.44	-.36			
	P	.005*	.015*	.718			

Buna göre, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin eğitimci davranışları ile duygusal ve sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.63$) bir ilişki bulunmakta iken, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, eğitimci davranışları ile duygusal ve sosyal yeterlikleri arasında anlamlı ($r=.14$) bir ilişki bulunmamaktadır. Korelasyon katsayıları arasında, farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, r korelasyon katsayılarının, $z_r=(1/2)[\log_e(1+r)-\log_e(1-r)]$ formülü ile z değeri bulunmuş ve z değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği, $zscore=(z_1-z_2)/\text{SQRT}(1/(N_1-3)+1/(N_2-3))$ formülü ile z score değerlerinin elde edilmesiyle bulunmuştur. Uygulanan formül doğrultusunda, z değeri 3.75 olarak elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesindeki yöneticilerin, eğitimci davranışları ile duygusal ve sosyal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayısı, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin korelasyon katsayısından anlamlı derecede daha yüksektir.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, eğitimci davranışları ile duygusal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r= .51$) bir ilişki bulunmakta iken Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin lider davranışları ile duygusal yeterlikleri arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r= -.20$) bir ilişki bulunmaktadır. Uygulanan formül doğrultusunda z değeri 3.53 olarak elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin eğitimci davranışları ile duygusal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayısı, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin korelasyon katsayısından anlamlı derecede daha yüksektir.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin eğitimci davranışları ile sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r= .54$) bir ilişki bulunmakta iken Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin eğitimci davranışları ile sosyal yeterlikleri arasında anlamlı ($r= .16$) bir ilişki bulunmamaktadır. Uygulanan formül doğrultusunda, z score değeri 2.75 olarak elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin eğitimci davranışları ile sosyal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayısı, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin korelasyon katsayısından anlamlı derecede daha yüksektir.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin liderlik davranışları ile duygusal ve sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .68$) bir ilişki bulunmakta iken, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin liderlik davranışları ile duygusal ve sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .39$) bir ilişki bulunmaktadır. Uygulanan formül doğrultusunda, z değeri 2,62 olarak elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin liderlik davranışları ile duygusal ve sosyal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayısı, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin korelasyon katsayısından anlamlı derecede daha yüksektir.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin liderlik davranışları ile duygusal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .46$) bir ilişki bulunmakta iken Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin liderlik davranışları ile duygusal yeterlikleri arasında anlamlı ($r = .13$) bir ilişki bulunmamaktadır. Uygulanan formül doğrultusunda, z değeri 2.32 olarak elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin liderlik davranışları ile duygusal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayısı, Helsinki Üniversitesindeki yöneticilerin korelasyon katsayısından anlamlı derecede daha yüksektir.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin liderlik davranışları ile sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .65$) bir ilişki bulunmakta iken, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin liderlik davranışları ile sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .37$) bir ilişki bulunmaktadır. Uygulanan formül doğrultusunda, z değeri 2.44 olarak elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin liderlik davranışları ile sosyal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayısı, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin korelasyon katsayısından anlamlı derecede daha yüksektir.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin yönetici olarak algılanmaları ile yöneticilerin duygusal ve sosyal yeterlikleri arasında anlamlı ($r = -.02$) bir ilişki bulunmamakta iken Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin yönetici olarak algılanmaları ile yöneticilerin duygusal ve sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .25$) bir ilişki bulunmaktadır. Uygulanan formül doğrultusunda z

değeri -1,73 olarak elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin yönetici olarak algılanmaları ile yöneticilerin duygusal ve sosyal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayısı ile Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin korelasyon katsayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin yönetici davranışları ile duygusal yeterlikleri arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.25$) bir ilişki bulunmakta iken Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin yönetici davranışları ile duygusal yeterlikleri arasında anlamlı ($r = .13$) bir ilişki bulunmamaktadır. Uygulanan formül doğrultusunda, z değeri -2.40 olarak elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin yönetici davranışları ile duygusal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayısı, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin korelasyon katsayısından negatif yönde anlamlı derecede daha yüksektir.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin yönetici davranışları ile sosyal yeterlikleri arasında anlamlı ($r = .15$) bir ilişki bulunmamakta iken Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin yönetici davranışları ile sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .20$) bir ilişki bulunmaktadır. Uygulanan formül doğrultusunda, z değeri -0.36 olarak elde edilmiştir. Buna göre, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticiler ile Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticiler arasında, yönetici davranışları ile sosyal yeterlikleri arasındaki korelasyon katsayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 5. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretim elemanı görüşleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 28'de t testi analiz sonuçları verilmiştir:

Tablo 28

Yöneticilerin İdari Davranışlarının Görev Durumuna İlişkin Bulguları

Ölçek	Üniversite	Yönetici/ Çalışan	n	x	ss	t	p	η^2
Eğitimci	İstanbul Üniversitesi	Öğr.Elemanı	60	3.95	.276	-11.735	.000*	.635
		Yönetici	21	4.49	.134			
	Helsinki Üniversitesi	Öğr.Elemanı	63	4.21	.234			
		Yönetici	21	4.03	.153			
Lider	İstanbul Üniversitesi	Öğr.Elemanı	60	3.67	.320	-3.974	.000*	.167
		Yönetici	21	3.99	.280			
	Helsinki Üniversitesi	Öğr.Elemanı	63	3.91	.297			
		Yönetici	21	3.65	.321			
Yönetici	İstanbul Üniversitesi	Öğr.Elemanı	60	4.40	.270	-1.157	.251	-
		Yönetici	21	4.48	.226			
	Helsinki Üniversitesi	Öğr.Elemanı	63	3.79	.344			
		Yönetici	21	3.45	.361			

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, idari davranışların, eğitimci ve lider alt boyutlarında, İstanbul Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları ile yöneticileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, kendilerini eğitimci ve lider olarak algılama düzeyleri, öğretim elemanlarından daha yüksektir. Yönetici alt boyutunda ise, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticiler ile öğretim elemanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Eğitimci, lider ve yönetici davranışlarında, Helsinki Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları ile yöneticileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin kendilerini, eğitimci, lider ve yönetici olarak algılama düzeyleri, öğretim elemanlarından daha düşüktür.

Eta-kare ilişki katsayıları incelendiğinde, üniversite değişkeninin, İstanbul Üniversitesi'ndeki eğitimci davranışları boyutundaki farklılığın %63.5'ini (Cohen $d = 2.21$) ve lider davranışları boyutundaki farklılığın %16.7'sini (Cohen $d = 1.04$) açıkladığı görülmektedir. Üniversite değişkeninin, eğitimci ve lider davranışlarına etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

Helsinki Üniversitesi için, üniversite değişkeninin, eğitimci davranışları boyutundaki farklılığın %11.9'unu (Cohen $d = .84$), lider davranışları boyutundaki farklılığın %12.2'sini (Cohen $d = .87$) ve yönetici davranışları boyutundaki farklılığın %15.4'ünü (Cohen $d = .99$) açıkladığı görülmektedir. Üniversite değişkeninin,

eğitimci, lider ve yönetici boyutlarında etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 6. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin duygusal yeterliklerine ilişkin yönetici ve öğretim elemanı görüşleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 29’da t testi analiz sonuçları verilmiştir:

Tablo 29

Yöneticilerin Duygusal Yeterliklerinin Görev Durumuna İlişkin Bulguları

Ölçek	Üniversite	Yönetici/ Çalışan	n	x	ss	t	p	η^2
Duygusal Yeterlik	İstanbul Üniversitesi	Öğr.Elemanı	60	3.84	.269	-6.145	.000*	.323
		Yönetici	21	4.17	.179			
	Helsinki Üniversitesi	Öğr.Elemanı	63	4.36	.190			
Farkındalık	İstanbul Üniversitesi	Yönetici	21	4.38	.140	-4.378	.000*	.84
		Öğr.Elemanı	60	3.56	.567			
	Helsinki Üniversitesi	Yönetici	21	4.01	.331			
		Öğr.Elemanı	63	4.35	.381			
	Helsinki Üniversitesi	Yönetici	21	4.42	.306			
		Öğr.Elemanı	60	3.56	.567			
Duygusal Özbilinç	İstanbul Üniversitesi	Yönetici	21	4.01	.331	-4.378	.000*	.174
		Öğr.Elemanı	63	4.35	.381			
	Helsinki Üniversitesi	Yönetici	21	4.42	.306			
Özyönetim	İstanbul Üniversitesi	Öğr.Elemanı	60	3.91	.263	-5.725	.000*	.253
		Yönetici	21	4.21	.177			
	Helsinki Üniversitesi	Öğr.Elemanı	63	4.35	.188			
Duygusal Özdenetim	İstanbul Üniversitesi	Yönetici	21	4.37	.117	-2.792	.007*	.070
		Öğr.Elemanı	60	3.61	.439			
	Helsinki Üniversitesi	Yönetici	21	3.90	.332			
		Öğr.Elemanı	63	4.34	.381			
	Helsinki Üniversitesi	Yönetici	21	4.35	.228			
		Öğr.Elemanı	60	4.14	.404			
Uyum Sağlama	İstanbul Üniversitesi	Yönetici	21	4.30	.400	-1.625	.108	-
		Öğr.Elemanı	63	4.16	.259			
	Helsinki Üniversitesi	Yönetici	21	4.00	.237			
Başarı Odaklı Olma	İstanbul Üniversitesi	Öğr.Elemanı	60	4.00	.338	-5.537	.000*	.210
		Yönetici	21	4.46	.298			
	Helsinki Üniversitesi	Öğr.Elemanı	63	4.37	.365			
İyimser Bakış Açısı	İstanbul Üniversitesi	Yönetici	21	4.63	.138	-4.617	.000*	.153
		Öğr.Elemanı	60	3.86	.407			
	Helsinki Üniversitesi	Yönetici	21	4.12	.388			
	Öğr.Elemanı	63	4.53	.317	.752	.454	-	
	Yönetici	21	4.48	.249				

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, duygusal yeterlikte ve farkındalık, duygusal farkındalık, özyönetim, duygusal özdenetim, başarı odaklı olma ve iyimser bakış açısı alt boyutlarında, İstanbul Üniversitesi’ndeki öğretim elemanları ile yöneticileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). İstanbul Üniversitesi’ndeki yöneticilerin kendilerini, duygusal yeterlik, farkındalık, duygusal özbilinç, özyönetim, duygusal özdenetim, başarı odaklı olma ve iyimser

bakış açısı yönünden algılama düzeyleri, öğretim elemanlarından daha yüksektir. Uyum sağlama alt boyutunda ise, İstanbul Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları ile yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Uyum sağlama ve başarı odaklı olma alt boyutlarında, Helsinki Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları ile yöneticileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<.05$). Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin kendilerini başarı odaklı olma boyutundaki algılama düzeyleri, öğretim elemanlarından daha yüksek iken, Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin kendilerini uyum sağlama boyutundaki algılama düzeyleri, öğretim elemanlarınınkinden daha düşüktür.

Duygusal yeterlik, farkındalık, duygusal özbilinç, özyönetim, duygusal özdenetim ve iyimser bakış açısı alt boyutlarında ise Helsinki Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları ile yöneticileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ($p>.05$).

Eta-kare ilişki katsayıları incelendiğinde, İstanbul Üniversitesi için yönetici ve çalışan olma durumunun, duygusal yeterlik boyutundaki farklılığın %32.3'ünü (Cohen $d= 1.34$), farkındalık boyutundaki farklılığın %18.4'ünü (Cohen $d= .88$), duygusal özbilinç boyutundaki farklılığın %18.4'ünü (Cohen $d= .88$), özyönetim boyutundaki farklılığın %25.3'ünü (Cohen $d= 1.24$), duygusal özdenetim boyutundaki farklılığın %7'sini (Cohen $d= .71$), başarı odaklı olma boyutundaki farklılığın %21'ini (Cohen $d= 1.42$) ve iyimser bakış açısı boyutundaki farklılığın %5.1'ini (Cohen $d= .65$) açıkladığı görülmektedir. Üniversite değişkeninin, yönetici ve çalışan olma durumunda, duygusal yeterlik, farkındalık, duygusal özbilinç, özyönetim ve başarı odaklı olma boyutlarındaki etkisinin yüksek olduğu, özdenetim ve iyimser bakış açısı boyutlarında ise orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Helsinki Üniversitesi için eta-kare ilişki katsayıları incelendiğinde ise yönetici ve çalışan olma durumunun uyum sağlama değişkenindeki farklılığın %5,7'sini (Cohen $d= .64$) ve başarı odaklı olma değişkenindeki farklılığın %15.3'ünü (Cohen $d= .81$) açıkladığı görülmektedir. Üniversite değişkeninin yönetici ve çalışan olma durumunda, başarı odaklı olma boyutundaki etkisinin

yüksek olduğu, uyum sağlama boyutunda ise orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem 7. Türk ve Finli yükseköğretim yöneticilerinin sosyal yeterliklerine ilişkin yönetici ve öğretim elemanı görüşleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 30'da t testi analiz sonuçları verilmiştir:

Tablo 30

Yöneticilerin Sosyal Yeterliklerinin Görev Durumuna İlişkin Bulguları

Ölçek	Üniversite	Yönetici/ Çalışan	n	x	ss	t	p	η^2			
Sosyal Yeterlik	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	4.00	.236	-5049	.000*	.244			
	Üniversitesi	Yönetici	21	4.29	.208						
	Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.14	.217						
Sosyal Bilinç	Üniversitesi	Yönetici	21	3.92	.201	3.937	.000*	.159			
	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	3.98	.257	-6.579	.000*	.354			
	Üniversitesi	Yönetici	21	4.39	.218						
	Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.37	.208						
	Üniversitesi	Yönetici	21	4.26	.192				2.292	.024*	.060
	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	3.63	.434				-6.183	.000*	.326
Üniversitesi	Yönetici	21	4.12	.258							
Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.57	.287							
Empati	Üniversitesi	Yönetici	21	4.38	.265	2.578	.012*	.075			
	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	4.38	.422	-3.792	.000*	.154			
	Üniversitesi	Yönetici	21	4.70	.287						
Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.15	.352							
Örgütsel Bilinç	Üniversitesi	Yönetici	21	4.11	.232	0.430	.668	-			
	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	4.01	.278	-3.579	.001*	.140			
	Üniversitesi	Yönetici	21	4.25	.231						
Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.03	.256							
İlişki Yönetimi	Üniversitesi	Yönetici	21	3.78	.210	4.038	.000*	.166			
	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	4.01	.350	-5.383	.000*	.268			
	Üniversitesi	Yönetici	21	4.46	.278						
Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.03	.390							
Eğitim ve Danışmanlık	Üniversitesi	Yönetici	21	3.69	.309	3.667	.000*	.141			
	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	3.89	.534	-3.335	.001*	.123			
	Üniversitesi	Yönetici	21	4.31	.374						
Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.08	.366							
Esin Kaynağı Olan Liderlik	Üniversitesi	Yönetici	21	3.81	.285	3.139	.002*	.107			
	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	3.95	.541	0.481	.632	-			
	Üniversitesi	Yönetici	21	3.89	.471						
Helsinki	Öğr.Elemanı	63	3.73	.438							
Etkileme	Üniversitesi	Yönetici	21	3.35	.540	3.193	.002*	.111			
	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	3.92	.425	-0.825	0.413	-			
	Üniversitesi	Yönetici	21	3.99	.271						
Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.17	.316							
Çatışma Yönetimi	Üniversitesi	Yönetici	21	3.99	.298	2.253	.027*	.058			
	İstanbul	Öğr.Elemanı	60	4.28	.402	-3.298	.001*	.121			
	Üniversitesi	Yönetici	21	4.60	.287						
Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.07	.361							
Takım Çalışması	Üniversitesi	Yönetici	21	3.96	.252	1.243	.217	-			
	Helsinki	Öğr.Elemanı	63	4.07	.361						

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, sosyal yeterlik, sosyal bilinç, empati, örgütsel bilinç, ilişki yönetimi, eğitim ve danışmanlık, esin kaynağı olan liderlik ve takım çalışması alt boyutlarında, İstanbul Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları ile İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticiler arasında, anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin kendilerini, sosyal yeterlik, sosyal bilinç, empati, örgütsel bilinç, ilişki yönetimi, eğitim ve danışmanlık, esin kaynağı olan liderlik ve takım çalışması alt boyutlarındaki algılama düzeyleri, öğretim elemanlarınınkinden daha yüksektir. Etkileme ve çatışma yönetimi alt boyutlarında ise, İstanbul Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları ile yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Sosyal yeterlik, sosyal bilinç, empati, ilişki yönetimi, eğitim ve danışmanlık, esin kaynağı olan liderlik, etkileme ve çatışma yönetimi alt boyutlarında, Helsinki Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları ile yöneticileri arasında, anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Helsinki Üniversitesindeki yöneticilerin kendilerini, sosyal yeterlik, sosyal bilinç, empati, ilişki yönetimi, eğitim ve danışmanlık, esin kaynağı olan liderlik, etkileme ve çatışma yönetimi alt boyutlarındaki algılama düzeyleri, öğretim elemanlarınınkinden daha düşüktür. Örgütsel bilinç ve takım çalışması alt boyutlarında ise, Helsinki Üniversitesindeki öğretim elemanları ile yöneticileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ($p > .05$).

Eta-kare ilişki katsayıları incelendiğinde, İstanbul Üniversitesi için yönetici ve çalışan olma durumunun sosyal yeterlik boyutundaki farklılığın %24.4'ünü (Cohen $d = 1.28$), sosyal bilinç alt boyutundaki farklılığın %35.4'ünü (Cohen $d = 1.68$), empati alt boyutundaki farklılığın %32.6'sını (Cohen $d = 1.25$), örgütsel bilinç alt boyutundaki farklılığın %15.4'ünü (Cohen $d = .83$), ilişki yönetimi alt boyutundaki farklılığın %14'ünü (Cohen $d = .91$), eğitim ve danışmanlık alt boyutundaki farklılığın %26.8'ini (Cohen $d = 1.37$), esin kaynağı olan liderlik alt boyutundaki farklılığın %12.3'ünü (Cohen $d = .85$) ve takım çalışması alt boyutundaki farklılığın %12.1'ini (Cohen $d = .86$) açıkladığı görülmektedir. Üniversite değişkeninin yönetici ve çalışan olma durumundaki, sosyal yeterlik, sosyal bilinç, empati, örgütsel bilinç, ilişki yönetimi, eğitim ve danışmanlık, ilham veren liderlik ve takım çalışması boyutlarındaki etkisinin yüksek olduğu söylenebilir.

Helsinki Üniversitesi için eta-kare ilişki katsayıları incelendiğinde ise yönetici ve çalışan olma durumunun sosyal yeterlik boyutundaki farklılığın %15.9'unu (Cohen $d= 1.04$), sosyal bilinç alt boyutundaki farklılığın %6'sını (Cohen $d= .55$), empati alt boyutundaki farklılığın %7.5'ini (Cohen $d= .68$), ilişki yönetimi alt boyutundaki farklılığın %16.6'sını (Cohen $d= 1.03$), eğitim ve danışmanlık alt boyutundaki farklılığın %14.1'ini (Cohen $d= .93$), esin kaynağı olan liderlik alt boyutundaki farklılığın %10.7'sini (Cohen $d= .79$), etkileme alt boyutundaki farklılığın %11.1'ini (Cohen $d= .83$) ve çatışma yönetimi alt boyutundaki farklılığın %5.8'ini (Cohen $d= .58$) açıkladığı görülmektedir. Üniversite değişkeninin yönetici ve çalışan olma durumundaki, sosyal yeterlik, ilişki yönetimi, eğitim ve danışmanlık ve etkileme alt boyutlarına etkisinin yüksek olduğu, sosyal bilinç, empati, esin kaynağı olan liderlik ve çatışma yönetimi alt boyutlarına ise orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların görevlerine ilişkin bulguları Tablo 31'de verilmiştir:

Tablo 31

Görevlere İlişkin Bulgular

Üniversite	Görev	n	%
İstanbul Üniversitesi	Öğretim Elemanı	60	%74,1
	Yönetici	21	%25,9
	Toplam	81	%100
Helsinki Üniversitesi	Öğretim Elemanı	63	%75,0
	Yönetici	21	%25,0
	Toplam	84	%100
Genel Toplam		165	

Araştırmaya katılan kişilerden İstanbul Üniversitesinde görev yapanların %36,4'ü öğretim elemanı, %12,7'si yönetici iken Helsinki Üniversitesinde görev yapanların %38,2'si öğretim elemanı ve %12,7'si yöneticidir.

Araştırmaya katılanların görev yaptıkları fakülteye ilişkin bulguları Tablo

32’de verilmiştir:

Tablo 32

Görev Yapılan Fakülteye İlişkin Bulgular

	Fakülte	n	%
İstanbul Üniversitesi	Tıp Fakültesi	9	%11,1
	Eczacılık Fakültesi	13	%16,0
	Hukuk Fakültesi	8	%9,9
	Edebiyat Fakültesi	8	%9,9
	Fen Fakültesi	5	%6,2
	Orman Fakültesi	7	%8,6
	İ.İ.B.Fakültesi	7	%8,6
	Veterinerlik Fakültesi	8	%9,9
	Eğitim Fakültesi	8	%9,9
	İlahiyat Fakültesi	8	%9,9
	Toplam	81	%100
Helsinki Üniversitesi	Tıp Fakültesi	9	%10,7
	Eczacılık Fakültesi	12	%14,3
	Hukuk Fakültesi	8	%9,5
	Edebiyat Fakültesi	8	%9,5
	Fen Fakültesi	6	%7,1
	Orman Fakültesi	8	%9,5
	İ.İ.B.Fakültesi	9	%10,7
	Veterinerlik Fakültesi	8	%9,5
	Eğitim Fakültesi	8	%9,5
	İlahiyat Fakültesi	8	%9,5
	Toplam	84	%100
	Genel Toplam	165	

Araştırmaya katılan kişilerden İstanbul Üniversitesinde görev yapanların %5,5’i Tıp Fakültesinde, %7,9’u Eczacılık Fakültesinde, %4,8’i Hukuk Fakültesinde, %4,8’i Edebiyat Fakültesinde, %3’ü Fen Fakültesinde, %4,2’si Orman Fakültesinde, %4,2’si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, %4,8’si Veterinerlik Fakültesinde, %4,8’i Eğitim Fakültesinde ve %4,8’i İlahiyat Fakültesinde görev yapmaktadır.

Helsinki Üniversitesinde görev yapanların %5,5’i Tıp Fakültesinde, %7,3’ü Eczacılık Fakültesinde, %4,8’i Hukuk Fakültesinde, %4,8’i Edebiyat Fakültesinde, %3,6’sı Fen Fakültesinde, %4,8’i Orman Fakültesinde, %5,5’i İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, %4,8’i Veterinerlik Fakültesinde, %4,8’i Eğitim Fakültesinde ve %4,8’i İlahiyat Fakültesinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılanların alanlarına ilişkin bulgular Tablo 33’de verilmiştir:

Tablo 33

Alanlara İlişkin Bulgular

	Alan	n	%
İstanbul Üniversitesi	Fen Bilimleri	45	%55,6
	Sosyal Bilimler	36	%44,4
	Toplam	81	%100
Helsinki Üniversitesi	Fen Bilimleri	47	%56,0
	Sosyal Bilimler	37	%44,0
	Toplam	84	%100
	Genel Toplam	165	

Araştırmaya katılan kişilerden İstanbul Üniversitesinde görev yapanların %27,3'ü fen bilimleri alanında görev yapmakta iken %21,8'i sosyal bilimler alanında görev yapmakta, Helsinki Üniversitesinde görev yapanların %28,5'i fen bilimleri alanında görev yapmakta iken %22,4'ü sosyal bilimler alanında görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılanların görevlerine ilişkin bulgular Tablo 34'de verilmiştir:

Tablo 34

Akademik Görevlere İlişkin Bulgular

	Akademik Görevler	n	%
İstanbul Üniversitesi	Prof. Dr.	23	%28,4
	Doç. Dr.	3	%3,7
	Yrd. Doç. Dr.	14	%17,3
	Öğretim Görevlisi	2	%2,5
	Arş. Gör.	39	%48,1
	Toplam	81	%100
Helsinki Üniversitesi	Prof. Dr.	26	%31,0
	Doç. Dr.	15	%17,9
	Yrd. Doç. Dr.	1	%1,2
	Öğretim Görevlisi	3	%3,6
	Arş. Gör.	39	%46,4
	Toplam	84	%100
Genel Toplam		165	

Araştırmaya katılan kişilerden İstanbul Üniversitesinde görev yapanların %13,9'u profesör, %1,8'i doçent, %8,5'i yardımcı doçent, %1,2'si öğretim görevlisi ve %23,6'sı ise araştırma görevlisi, Helsinki Üniversitesinde görev yapanların %15,8'i profesör, %9,1'i doçent, %0,6'sı yardımcı doçent, %1,8'i öğretim görevlisi

ve %48,1'i ise araştırma görevlisidir.

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 35'de verilmiştir:

Tablo 35

Cinsiyetlere İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	n	%
İstanbul Üniversitesi	Kadın	34	%42,0
	Erkek	47	%58,0
	Toplam	81	%100
Helsinki Üniversitesi	Kadın	47	%56,0
	Erkek	37	%44,0
	Toplam	84	%100
Genel Toplam		165	

Araştırmaya katılan kişilerden İstanbul Üniversitesinde görev yapanların %42'si kadın ve %58'i ise erkek iken, Helsinki Üniversitesinde görev yapanların %56'sı kadın ve %44'ü ise erkektir.

Araştırmaya katılanların yaş gruplarına ilişkin bulgular Tablo 36'da verilmiştir:

Tablo 36

Yaş Gruplarına İlişkin Bulgular

	Yaş Grubu	n	%
İstanbul Üniversitesi	30 Yaş Altı	35	%43,2
	30-40 Yaş Arası	19	%23,5
	40 Yaş Üstü	27	%33,3
	Toplam	81	%100
Helsinki Üniversitesi	30 Yaş Altı	21	%25,0
	30-40 Yaş Arası	33	%39,3
	40 Yaş Üstü	30	%35,7
	Toplam	84	%100
Genel Toplam		165	

Araştırmaya katılan kişilerden İstanbul Üniversitesinde görev yapanların %43,2'si 30 yaş altında iken, %23,5'i 30-40 yaş arasında ve %33,3'ü ise 40 yaş üstünde iken Helsinki Üniversitesinde görev yapanların %25'i 30 yaş altında iken, %39,3'ü 30-40 yaş arasında ve %35,7'si ise 40 yaş üstündedir.

Araştırmaya katılanların görev sürelerine ilişkin bulgular Tablo 37’de verilmiştir:

Tablo 37

Görev Sürelerine İlişkin Bulgular

	Görev Süresi	n	%
İstanbul Üniversitesi	5 Yıdan Az	29	%35,8
	5-15 Yıl Arası	24	%29,6
	15 Yıdan Fazla	28	%34,6
	Toplam	81	%100
Helsinki Üniversitesi	5 Yıdan Az	24	%28,6
	5-15 Yıl Arası	31	%36,9
	15 Yıdan Fazla	29	%34,5
	Toplam	84	%100
	Genel Toplam	165	

Araştırmaya katılan kişilerden İstanbul Üniversitesinde görev yapanların %35,8’i 5 yıldan az süredir görev yapmakta iken, %29,6’sı 5-15 yıldır ve %34,6’sı ise 15 yıldan fazla süredir görev yapmakta iken Helsinki Üniversitesinde görev yapanların %28,6’sı 5 yıldan az süredir görev yapmakta iken, %36,9’u 5-15 yıldır ve %34,5’i ise 15 yıldan fazla süredir görev yapmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar özetlenmiştir.

Yöneticilerin idari davranışları

İstanbul Üniversitesindeki yöneticilerin idari davranışları, *yönetici* alt boyutunda, Helsinki Üniversitesindeki yöneticilere göre anlamlı derecede daha yüksek iken *eğitimci ve liderlik* alt boyutlarında ise İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticiler ile Helsinki Üniversitesindeki yöneticiler arasında, anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yöneticilerin duygusal yeterlikleri

Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, *duygusal yeterlikleri, farkındalık,, duygusal özbilinç, özyönetim, duygusal özdenetim, başarı odaklı olma ve iyimser bakış açısı* alt boyutlarında, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Uyum sağlama alt boyutunda ise, İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticiler ile Helsinki Üniversitesindeki yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yöneticilerin sosyal yeterlikleri

Helsinki Üniversitesindeki yöneticilerin, *sosyal bilinç düzeyleri, empati ve çatışma yönetimi* alt boyutlarında, İstanbul Üniversitesindeki yöneticilerden, anlamlı derecede daha yüksek iken İstanbul Üniversitesindeki yöneticilerin, *örgütsel bilinç, eğitim ve danışmanlık, etkileme ve takım çalışması* alt boyutlarında, Helsinki

Üniversitesindeki yöneticilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Yöneticilerin, *sosyal yeterlik düzeyleri* ve *esin kaynağı olan liderlik yeterlikleri* ise İstanbul Üniversitesindeki yöneticiler ile Helsinki Üniversitesindeki yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yöneticilerin idari davranışlarıyla duygusal ve sosyal yeterlikleri arasındaki ilişki

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, *eğitimci davranışları* ile *duygusal ve sosyal yeterlikleri* arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, *eğitimci davranışları* ile *duygusal ve sosyal yeterlikleri* arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Hem İstanbul ve hem de Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, *liderlik davranışları* ile *duygusal ve sosyal yeterlikleri* arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin *yönetici* davranışları ile *duygusal ve sosyal yeterlikleri* arasında bir ilişki bulunmamakta iken Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin *yönetici* davranışları ile *duygusal ve sosyal yeterlikleri* arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Yönetici ve çalışan açısından yöneticilerin idari davranışları

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, kendilerini *eğitimci* ve *lider* olarak algılama düzeyleri öğretim elemanlarına göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, kendilerini *eğitimci*, *lider* ve *yönetici* olarak algılama düzeyleri, öğretim elemanlarına göre anlamlı derecede daha düşüktür.

Yönetici ve çalışan açısından yöneticilerin duygusal ve sosyal yeterlikleri

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, kendilerini *duygusal ve sosyal yeterlikleri* yönünden algılama düzeyleri öğretim elemanlarına göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin kendilerinin *duygusal ve sosyal yeterlikleri* yönünden algılama düzeyleri öğretim elemanlarına göre anlamlı derecede daha düşüktür.

Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar alt problemlere uygun olarak aşağıda tartışılmaktadır.

İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin idari davranışlarının *yönetici* alt boyutunda Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerden anlamlı derecede daha yüksek çıkması İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin zamanlarının önemli bir bölümünü günlük rutin işlemlerle ilgilenecek geçirdiği biçiminde yorumlanabilir. Yönetici boyutundaki davranışlar, yükseköğretim yöneticilerinin daha çok gündelik yapması gereken rutinler ile bürokratik işlemleri kapsamaktadır (Winston, Creamer ve Miller, 2001; Elkins, 2006). Helsinki Üniversitesi'ndeki günlük rutinler ve bürokratik işlemlerle ilgili tam yetkiyle çalışan idari sekreterlerin olması yöneticilerinin günlük işler için harcadıkları zaman ve enerjinin daha alt düzeyde olmasına gerekçe olabilir. Bu sonuç kültürler arasındaki güç mesafesi farklılığından kaynaklanabilir. Finlandiya kültüründeki güç mesafesi, Türk kültürüne göre daha dar düzeydedir. Türkiye'deki yüksek öğretim yöneticilerinin bürokratik işlemlerle daha çok ilgilenmek zorunda kalmaları Hofstede'in (1980) güç mesafesi geniş kültürlerdeki bürokratik örgüt yapısıyla da tutarlı görünmektedir. Hofstede'e göre güç mesafesi geniş kolektivist kültürlerin yönetim anlayışında hiyerarşik yapılanma ve mekanik süreçler önemli yer tutmaktadır.

Türk kültüründeki güç mesafesinin geniş olması nedeniyle, Türk yöneticilerin hiyerarşik davranışları ile örgütlerdeki merkezîyetçi, bürokratik biçimin daha baskın olarak ortaya çıkması beklenmelidir. Hofstede ve Hofstede (2005), güç mesafesi dizini ile bireysellik ve kolektivizm dizini arasında olumsuz yönde güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek güç mesafesindeki kültürler kolektivist olurken dar güç mesafesindeki kültürler daha bireysel olmaktadır. Ayrıca, yüksek güç mesafesine sahip kültürlerdeki çalışanlar, dar güç mesafesine sahip çalışanlara göre daha az iç güdülemeye sahiptir ve kolektivist kültürlerde bireylerden gruba olan sadakatlerini sorgulamaları beklenmemektedir. Yüksek güç mesafesine sahip kültürlerde, işyerindeki ilişkiler, bütünüyle yöneten ya da yöneticinin kararlarına bağımlı olarak uygulanmaktadır. Güç merkezidir ve yöneten ile yönetilen arasındaki

eşitsizlik gayet olağan bir durumdur. İşyerindeki davranışlar, semboller ve duyguların dışavurumu çalışan ya da yöneticilerin statüsünü gösterir. Düşük güç mesafesine sahip kültürlerde, yöneten ile yönetilen, eğitim düzeyleri farklı olsa bile, eşit statüde, birbirlerine yakın biçimde, demokratik bir ortamda çalışırlar. Rodrigues'e (1998) göre yüksek güç mesafesine sahip ülkelerde otoriter yönetici tipi daha yaygınken, düşük güç mesafesine sahip ülkelerde katılımcılığı ve danışmanlığı öne çıkaran liderlik tipi daha yaygın ve etkilidir.

Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin duygusal yeterliklerinin İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerden daha yüksek çıkması, Ekermans'ın (2009), duygusal zeka davranışları ile Hofstede (1980) kültür boyutları arasındaki ilişkiye yönelik çıkarımlarıyla tutarlıdır. Ekermans, duygusal yeterliklerin alt boyutları olan duygusal özenetim, iyimser bakış açısı, duygusal farkındalık gibi davranışlar ile Finlandiya gibi bireysel ve güç aralığı dar kültürler değişkenler arasında pozitif yönde bir ilişki varsaymıştır. Ayrıca, bu farklılık, Hofstede ve Hofstede'in (2005) bireysel, güç aralığı dar, dişil kültürler (Finlandiya) ile kolektivist, güç aralığı geniş, eril kültürler (Türkiye) arasında öne sürdüğü farklılıklar ile de açıklanabilir. Duygusal yeterliğin alt boyutları olan *farkındalık*, *duygusal öz bilinç*, *özyönetim*, *duygusal özenetim*, *başarı odaklı olma* ve *iyimser bakış açısı* daha çok bireysel, güç aralığı dar, dişil kültürlerin özelliklerini göstermektedir. Suutari (1998) ve Fougere'nin (2004), Fin Kültürü'nün örgütsel süreçler ve liderlik davranışları üzerindeki etkileri üzerine yaptığı çalışma bulguları da bu sonuçları kısmen desteklemektedir.

Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin, *sosyal bilinç düzeyleri*, *empati* ve *çatışma yönetimi* alt boyutlarında İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilere göre anlamlı derecede daha yüksek çıkması İstanbul Üniversitesi'ndeki yöneticilerin *örgütsel bilinç*, *eğitim ve danışmanlık*, *etkileme* ve *takım çalışması* alt boyutlarında Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilere göre anlamlı derecede daha yüksek çıkması House vd. (2004) GLOBE araştırması sonuçlarını destekler niteliktedir. House vd. (2004) GLOBE çalışmasından elde edilen bulgulara göre Kuzey Avrupa bölümünde yer alan Finlandiya'da katılımcı ve insan odaklı liderlik öne çıkarken (Honkanen ve

Weckman; Suutari, 1998) Ortadoğu grubunda yer alan Türkiye’de ise takım odaklı ve karizmatik liderlik öne çıkmaktadır. Hofstede’in araştırması ile bu boyutta elde edilen sonuçlar da tutarlılık göstermektedir. Kolektivist kültürlerde bir gruba üye olmak ve bağlılık gruptaki diğer üyelere yardım ve hep birlikte hareket etme öne çıkarken bireysel kültürlerde empati ve uzlaşma kültürü öne çıkmaktadır (Hofstede ve Hofstede, 2005). Buna ek olarak, bu bulgular Turan vd.’nin (2005) Türkiye’deki üniversite yöneticilerinin benimsedikleri kültürel ve idari değerler üzerine yaptıkları çalışma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

Kollektivist kültürdeki bireyler, çatışma durumlarında kaçınma, arabulucu bulma ya da diğer yüz yüze gelmeden sorunları çözme davranışları gösterirken bireysel kültürlerdeki bireyler yüzyüze konuşarak, görüşlerini açıkça belirterek, sorunlarını çözme yoluna gitmektedirler (Hofstede ve Hofstede, 2005). Buna göre, kolektivist kültürlerde çatışma davranışlarından kaçınılıp bireysel farklılıklar önemsiz sayılırken, bireysel kültürlerde bireysel farklılıklar hoşgörü ile karşılanmakta ve çatışmanın üstü örtülmemektedir. Ayrıca, kolektivist kültürlerde başkalarının istek ve gereksinimleri, bireylerin çoğu zaman kendi önceliklerinin önüne geçebilirken bireysel kültürlerde bireylerin kendi beklentileri çoğu zaman başkalarınınkinden önce gelir.

Ilangovan, Scroggins ve Rozell’e (2007) göre, kolektivist kültürlerdeki bireylerin empatileri bireysel kültürlere göre daha yüksektir. Kollektivist kültürlerde gruba sadakat kavramı çok önemli olduğu için bireysel kültürlerde önemli olan kendini gerçekleştirme kavramının çoğu zaman önüne geçerek başkalarına yardım etme ve grubun ortak başarısı için birlikte çalışma yönünde ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı, kolektivist kültürlerdeki bireylerin empatileri bireysel kültürlere göre daha yüksek olmaktadır. Yüksek güç mesafesi ve kolektivist kültürdeki bireylerin farkındalık becerileri daha çok duyguların kontrolüne yönelikken dar güç mesafesi ve bireysel kültürlerdeki bireylerin farkındalık becerileri başkaları ile etkileşim üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunun nedeni ise, bireylerin farkındalık becerilerinin buldukları kültürde başarılı ve etkili olma durumuna göre değişmesidir. Dar güç mesafesine sahip kolektivist kültürlerde başarılı ve etkili olabilmek için kontrol becerilerine daha çok önem verilmekte ancak yüksek güç

mesafesi ve bireysel kültürlerde ise başkaları ile etkileşim anahtar unsur olarak görülmektedir.

Duygusal ve sosyal yeterlikler ile liderlik arasındaki ilişkinin her iki kültür de anlamlı derecede yüksek çıkması literatürdeki liderlik ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi saptayan araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir (Acar, 2002; Titrek, 2007; Aysel, 2006; Bauman, 2006; Hofstede ve Hofstede, 2005; House vd., 2004). Etkili liderlik davranışları, hem sosyal hem de duygusal unsurları kapsamaktadır. Duygusal unsurlar; liderin kendisini iyi tanıması, duygularının, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olmasını içerirken, sosyal unsurlar; bireylerin çevrelerinden gelen uyarıcıların etkili yorumlarını içermektedir. Bu sayede, lider tarafından, dışarıdan gelen eğilim ve davranışlar yorumlanarak, değerlendirilmekte ve var olan durum hakkında doğru karar verilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla, kendini ve başkalarını doğru anlayan bireyler doğru kararlara ulaşabilmektedirler.

Hofstede ve Hofstede (2005), güç mesafesi geniş kültürlerde, gücü elinde tutan yöneticilerin olabildiğince etkileyici görünmeye çalıştıklarını ve güç mesafesi dar olan kültürlerdeki yöneticilerin ise bu vurgudan kaçındıklarını öne sürmektedir. İstanbul ve Helsinki Üniversitesi'ndeki yöneticilerin idari davranışları ile duygusal ve sosyal yeterliklerinin görev boyutundaki çıkan farklılaşma bu önerme ile açıklanabilir. Öğüt ve Kocabacak'ın (2007) Türk yöneticileri üzerinde yaptıkları araştırmada Türk yöneticilerin algıladıkları ve yansıtmaya çalıştıkları değerler ile sergiledikleri yaklaşımların birbirlerinden farklı olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

ÖNERİLER

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Türkiye'deki yükseköğretim yöneticilerinin bürokratik işlerle ilgili yoğunluğunu azaltabilmek ve yöneticilerin zamanlarını daha çok liderlik ve eğitimcilik davranışlarına harcamalarını sağlayabilmek amacıyla yeni düzenlemelere gidilmediir. Bu kapsamda, yükseköğretimdeki yöneticilerin bürokratik yüklerini devralmak amacıyla fakülte ve bölüm sekreterlerinin işlev ve görevleri tekrar tanımlanabilir ve etkililiklerini arttıracak çalışmalar yapılabilir.
2. Türkiye'deki yükseköğretim yöneticilerinin yönetsel etkililiklerini arttırabilmek amacıyla duygusal yeterliklerini ve farkındalık, duygusal öz bilinç, özyönetim, duygusal özdenetim, başarı odaklı olma ve iyimser bakış açısı yeterliklerini geliştirmek için hizmet içi eğitim ve çalıştaylar düzenlenmelidir.
3. Finlandiya'daki yükseköğretim yöneticilerinin yönetsel etkililiklerini arttırabilmek amacıyla sosyal yeterliklerini ve örgütsel bilinç, eğitim ve danışmanlık, etkileme ve takım çalışması yeterliklerini geliştirmek için hizmet içi eğitim ve çalıştaylar düzenlenmelidir.
4. Türkiye'deki yükseköğretim yöneticilerinin yönetsel etkililiklerini arttırabilmek amacıyla sosyal yeterliklerini ve sosyal bilinç, empati ve çatışma yönetimi becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim ve çalıştaylar düzenlenmelidir.

5. Türkiye'deki yönetici ve çalışanlar arasındaki güç mesafesini azaltmak amacıyla çalışanların özlük hakları iyileştirilmeli ve kendilerine yapılabilecek haksız uygulamaların önlenmesine yönelik yasal tedbirler üzerinde çalışılmalıdır.
6. Hem Türkiye'deki hem de Finlandiya'daki yöneticilere kültürel farklılıkların yönetim ve insan davranışlarındaki etkileri konusunda hizmetiçi eğitimler planlanmalı.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Yöneticilerin idari davranışlarına ilişkin karşılaştırmalı araştırmalar farklı düzeydeki eğitim kurumlarında da yapılmalıdır.
2. Türk kültüründeki yöneticilerin idari davranışlarını başka kültürlerdeki yöneticilerin idari davranışlarıyla karşılaştıran araştırmalar yapılmalıdır.
3. Yöneticilerin duygusal ve sosyal yeterliklerine ilişkin araştırmalar farklı düzeydeki eğitim kurumlarında da yapılmalıdır.
4. Türk kültüründeki güç mesafesi ile idari davranışlar ilişkisi farklı kültürlerle karşılaştırması yapılarak araştırılmalıdır.
5. Üniversitedeki farklı düzeydeki yöneticileri de kapsayan araştırmalar yapılmalıdır.
6. Örneklem ve kapsamı genişleterek araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Akerjordet, K. ve Severinsson, E. (2007). Emotional intelligence: A review of the literature with specific focus on empirical and epistemological perspectives. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 145-156.
- Amey, M. J. (2006). Leadership in higher education. *Change*, 55-58.
- Arıciöğlü, M. A. (2002). Yönetmel başarımlı değerlemesinde duygusal zekanın kullanımı: Öğrenci yurdu yöneticileri bağlamında bir araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 4, 26-42.
- Aycan, Z., Pasa, S. F. (2004). Career choices, job selection criteria, and leadership preferences in a transitional nation: The case of Turkey. *Journal of Career Development*, 30(2), 129-144.
- Ayoun, B. M. ve Moreo, P. J. (2008). The influence of the cultural dimension of uncertainty avoidance on business strategy development: A cross-national study of hotel managers. *International Journal of Hospitality Management*, 27(1), 65-75.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zeka*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barling, J., Slater, F. ve Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. ve James D.A. (Ed.). (2000). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bauman, D. (2006). *The relationship between the emotional competence and the leadership effectiveness of hall directors*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Missouri-Columbia.

- Boyacigiller, N. ve Adler, N.J. (1991). The parochial dinosaur: Organization science in a global context. *Academy of Management Review*, 16, 262-290.
- Boyatzis, R. E. (2007). Developing emotional intelligence competencies. Ciarrochi, J. ve Mayer, J. D., (Ed.), *Applying Emotional Intelligence*, New York: Psychology Press.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. ve Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. R. Bar-On and D. A. Parker. (Ed.) (ECI). *Handbook Of Emotional Intelligence*. içinde, San Francisco: Jossey Bass.
- Boyatzis, R. E. ve Oosten, E. V. (2002). Developing emotionally intelligent organizations. R. Millar (Ed.), *International Executive Development Programmes, 7th Edition*. London: Kogan Page Publishers.
- Bottger, P., Hallein, I. ve Yetton, P. (1985). A Cross-national study of leadership: Participation as a function of problem structure and leader power. *Journal of Management Studies*, 22(4), 358-368.
- Brackett, M. A. ve Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. Ciarrochi, J. ve Mayer, J. D. (Ed.), *Applying Emotional Intelligence*, NY: Psychology Press.
- Bresnik, P. A. (2004). *Promoting leadership and profitable growth: Would the measurement and development of emotional intelligence represent value to public accountancy firm X?*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Oxford Brookes University.
- Brodbeck, F. C. (2000). Cultural variation of leadership prototypes across 22 European Countries. *Journal of Occupational Organizational Psychology*, 73, 15.
- Brooks, J. K. (2002). *Emotional competencies of leaders*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Carolina State University, Adult and Community College Education.
- Burrell, G. ve Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books.
- Byrne, J. C. (2003). *The role of emotional intelligence in predicting leadership and related work behavior*. Hoboken: Stevens Institute of Technology, Technology Management.
- Canbulat, S. (2007). Duygusal zekanın çalışanların iş doyumları üzerine etkisinin araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Carulli, C. (2003). A study of emotional intelligence and organizational leadership in Asia Pacific. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Hull.
- Cavallo, K. ve Brienza, D. (2002). *Emotional competence and leadership excellence at Johnson & Johnson: The emotional intelligence and leadership study*. 18 Ağustos 2009, <http://www.eiconsortium.org/>.
- Cervai, S. Kekale, T. ve Fabbro, B. A. (2005). Cross-cultural differences and stereotypes: A Challenge for European. Project Success, *Studies of Foreign Languages*, 7-20.
- Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: Why it is and why it Matters. *Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, New Orleans.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, G. ve Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239–245.
- Ciarrochi, J., Blackledge, J., Bilich, L. ve Bayliss, V. (2007). Improving emotional intelligence: A guide to mindfulness-based emotional intelligence training, Ciarrochi, J. ve Mayer, J. D. (Ed.) *Applying Emotional Intelligence*, Psychology Pres, New York.
- Ciarrochi, J. ve Mayer, J., D. (2007). Applying emotional intelligence. NY: Psychology Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. NJ: Erlbaum.
- Cook, C. R. (2006). *Effects of emotional intelligence on principal's leadership performance*. Yayınlanmamış doktora tezi, Montana State University.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the work place. *Training and Development*, 31-38.
- Cooper, R. ve Sawaf, A. (1997). *Executive EQ. emotional intelligence in leadership and organizations*. NY: The Berkley Publishing Group.
- Cooper R. ve Sawaf, A. (2000). *Executive EQ: Emotional intelligence in business*. NY: Texere Publishing Limited.
- Cote, S. ve Miners, C. T. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1–28.
- 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.

- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *DEÜ, SBE Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Demir, H. ve Okan, T. (2009). Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 121-142.
- Diamantopoulou, M. (2001). *An investigation of type A and type B behavior patterns in relation with the emotional intelligence of bank employees in their working environment*. Yayınlanmamış doktora tezi. London: DEI-Middlesex University of London.
- Dill, D. D. (1982). The management of academic culture: Notes on the management of meaning and social integration. *Higher Education* 11, 303-320.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekanın rolü ve önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F Yönetim ve Ekonomi*, 14, 1.
- Downey, L., A., Papageorgiou, V. ve Stough, C. (2006). Examining the relationship between leadership, emotional intelligence and intuition in senior female managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), 250-264.
- Ekermans, G. (2009). Emotional intelligence across cultures: Theoretical and methodological considerations, C. Stough (Ed.), *Assesing Emotional Intelligence, The Springer Series on Human Exceptionality*. DOI 10.1007/978-0-387-88370-0_14.
- Elkins, G. (2006). *CSAO of Institutions belonging to the council for Christian Colleges and Universities: educator, leader, or manager*. Yayınlanmamış doktora tezi, Texas Tech University.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 62-76.
- Ergin, D. (2008). *Okul Yönetiminde duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fer, S. (2004). Qualitative evaluation of emotional intelligence in-service program for secondary school teachers. *The Qualitative Report*, 9(4), 562-588.
- Filan, G. L. ve Seagren, A. T. (2003). Six critical issues for midlevel leadership in postsecondary settings. *New Directions for Higher Education*, 124, 21-31.
- Fisher, C. D. ve Ashkanasy, N. M. (2000). The emerging role of emotions in work life: an introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (2), 123-129.
- Foster B. L. (2006). From faculty to administrator: Like going to a new planet, *New Directions for Higher Education*, 134, 49-57.

- Fougere, M. (2004). Finnish-French fundamental cultural antagonisms in organising. *Library Swedish School of Economics and Business Administration*, <http://www.hanken.fi/hanken/eng/page1579.php>.
- Fougere, M. ve Moulettes, A. (2005). Cross-cultural management discourse- Ideas of democracy, development, modernity and progress in Hofstede's Culture's Consequences. *4th International Critical Management Studies Conference*, University of Cambridge.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*. 16-20.
- Gardner, L. ve Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goleman, D. (2000). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. D. Goleman ve C. Cherniss (Ed.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. içinde San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2007). *Social intelligence*, London: Arrow Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve McKee, A. (2002). *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Press.
- Görünmez, M. (2006). *Bağlanma stilleri ve duygusal zeka yetenekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökalp, Z. (1976). *Türk töresi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gumport, P., J ve Sporn, B. (1999). Institutional adaptation: Demands for management reform and university administration. Higher Education: *Handbook of Teaching and Research*, Volume XIV, J. Smart (ed.), NY: Agathon Press.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki yöneticiler üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güner, A. O. (2005). Bir kültür mensubiyetinin adı: Türkiye Cumhuriyeti. Ç. Özdemir (ed.), *Çok kültürlülük ve Türkiye*, Ankara: Tekaç.
- Güney, S. ve Nurmakhamatuly, A. (2007). Kültürün girişimciliğe etkisi: Kazakistan ve Türkiye üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik kültürlerarası araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (18), 62-86.
- Güngör, E. (1986). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken.
- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zeka Türk Silahlı Kuvvetleri'nde örnek bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamzah, M.Y.Z., Saufi, R.A. ve Wafa, S.A. (2002). Leadership style preferences of Malaysian managers. *Malaysian Management Review*, 37 (1), 1-10.
- Hall, C. A. (2007). *Examining the relationship between leadership effectiveness, emotional intelligence, and coping mechanisms for stress of school administrators*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Massachusetts Lowell.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, N.Y.: Anchor Press-Doubleday.
- Hay/McBer (1996). *Generic competency dictionary*. Boston: Hay/McBer.
- Hay Group (2006). *Manual for emotional and social competencies*. McClelland Center for Research and Innovation. Erişim: 08.05.2009.
<http://ei.haygroup.com/resources/default.htm>
- Hofstede, G. (1994). Managements scientists are human. *Management Science*, 40, 4-13.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, Institutions, organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. ve Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. NY: McGraw-Hill.
- Hopkins, M. M. (2004). *The impact of gender, emotional intelligence competencies, and styles on leadership success*. Yayımlanmamış doktora tezi, The Johns Hopkins University Press.
- House, R.J., Hanges, P.J., Javidan, M., Dorfman. P.W., Gupta. V., (2004). *GLOBE Culture, leadership and organizations*. CA: Sage.
- Hoy, W., K. ve Miskel, C., G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*, S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

- Humphrey, R. H., Sleeth, R. G. ve Kellet, J. B. (2001). *Emotional competence, complex task choice, and leadership emergence*. Virginia Commonwealth University, School of Business.
- Ilangovan, A. Scroggins, W. A. Rozell, E. J. (2007). Managerial perspectives on emotional intelligence differences between India and the United States: The development of research propositions. *International Journal Of Management*, 24(3), 541-548.
- Jenkins, C. R. (2003). Selected legal aspects of academic administrative leadership: An orientation for new academic administrators. *New Directions for Higher Education*, 124, 65-77.
- Jordan, P., J. Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J. ve Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review* 12, 195–214.
- Kezar, A., Lester, J., Carducci, R., Gallant, T. B. ve MCGavin, M. C. (2007). Where are the faculty leaders, *Liberal Education Fall*, 14-21.
- Klarsfeld, A. Mabey, C. (2004). Management development in Europe: Do national models persist. *European Management Journal*, 22(6), 649-658.
- Knight, P. T. ve Trowler, P. R. (2001). *Departmental leadership in higher education*, London: SRHE and Open University Pres.
- Kluckhohn, F., ve Strodtbeck, F. (1961). *Variation in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Kobe, L. M., Roni, R. P. ve Rickers, J. D. (2001). Self-reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence, *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 20, (2), 154–163.
- Kornacki, S. A. ve Caruso, D. R. (2007). A Theory-based, practical approach to emotional intelligence training: Ten ways to increase emotional skills. Ciarrochi, J. ve Mayer, J. D. (Ed.), *Applying Emotional Intelligence*, içinde New York: Psychology Press.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411–424.
- Lewis, R. D. (1992). *Finland: Cultural lone wolf - Consequences in International Business*. Helsinki: Richard Lewis Communications.
- Lloyd, M. (2001). *Emotional intelligence*. Yayınlanmamış doktora tezi. Nottingham: Nottingham Business School.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Ciarrochi, J. ve Forgas, J. P. (2001). Emotional intelligence and everyday life: An introduction. J. Ciarrochi, J. P. Forgas, ve J. D. Mayer (Ed.) *Emotional Intelligence and Everyday Life*, New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. ve Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? P. Salovey ve D. J. Sluyter (Ed.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. içinde Newyork: Basic Books.
- McCallin, A. ve Bamford, A. (2007). Interdisciplinary teamwork: is the influence of emotional intelligence fully appreciated? *Journal of Nursing Management*, 15, 386-39.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28: 1-14.
- Moore, B. (2007). *The Emotional intelligence coaching of school administrators*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ashland University.
- Mumford, M. D., O'Connor, J., Clifton, T. C., Connely, M. S. ve Zaccaro, S. J. (1993). Background data constructs as predictors of leadership behavior. *Human Performance*, 6(2), 151-195.
- Newman, W. H., Summer, C. E. ve Warren, E. K. (1977). *The process of management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- OECD (2008). *Education at a glance*. http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html. erişim 16.08.2009
- Ögel, B. (1993). *Türk mitolojisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Öğüt, A. ve Kocabacak, A. (2007). Küreselleşme sürecinde Türk iş kültüründe yaşanan dönüşümün boyutları. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 145-170.
- Özdemir, A. Y. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi SBE Dergisi*, 394-410.

- Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi (Balıkesir il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerinin iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palm, R. (2006). Perspectives from the dark side: The career transition from faculty to administrator. *New Directions for Higher Education*, 134, 59-65.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. ve Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Behaviour Journal*, 22(1), 5-10.
- Polychroniou, P. (2007). Styles of handling conflict in Greek organizations: The impact of transformational leadership and emotional intelligence. *International Journal of Organisational Behaviour*, 13(1), 52-67.
- Rajendran, D., Downey, L. A. ve Stough, J. (2007). Assessing emotional intelligence in the Indian workplace: a preliminary reliability study. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 3(2), 55-59.
- Raines, S. C. ve Alberg, M. S. (2003). The Role of professional development in preparing academic leaders. *New Directions for Higher Education*, 124, 33-39.
- Rapisarda, B. A. (2002). The impact of emotional intelligence on work team cohesiveness and performance. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 347-363.
- Rodrigues, Carl, A. (1998). Cultural classifications of societies and how they affect cross cultural management. *Cross Cultural Management*, 5(3), 31-41.
- Ronen, S. ve Shenkar, O. (1985). Clustering countries on attitudinal dimensions: A review and synthesis. *Academy of Management Review*, 10, 435-454.
- Sala, F. (2003). Leadership in education: effective UK college principals. *Nonprofit Management & Leadership*, 14(2), 171-189.
- Sagiv, L., ve Schwartz, S. H. (2000). National cultures: Implications for organizational structure and behavior. N. Ashkanasy, C. Wilderon ve M. F. Peterson (Ed.), *The handbook of organizational culture and climate*, (417-436), Newbury Park, CA: Sage.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Baywood Publishing Co.*, 185-211.

- Sanville, J. (2008). *The relationship between teacher perceptions of principal emotional intelligence and organizational health*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Virginia.
- Sargut, S.(2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*, Ankara: Imge Kitabevi.
- Schoo, A. (2008). Leaders and their teams: Learning to improve performance with emotional intelligence and using choice theory. *International Journal of Reality Therapy*, XXVII(2), 40-45.
- Schulte, M. J., Ree, M. J. ve Carretta, T. R. (2004). Emotional intelligence: not much more than personality. *Personality and Individual Differences*, 37, 1059–1068.
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism-collectivism: New cultural dimensions of values. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. C. Choi ve G. Yoon (Ed.), *The handbook of organizational culture and climate* içinde (417-436). Newsbury Park, CA: Sage.
- Sergio, R. P. (2001). *Emotional intelligence and mental ability as determinants of job performance among plant supervisors in selected manufacturing firms*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Philippines: De La Salle University, Behavioral Sciences Department.
- Sevinç, L. (2001). *Duygusal zekanın kariyer başarısı üzerine etkisi: İ.Ü. İşletme Fakültesi 1990 mezunları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, P. B. Peterson, M. F. ve Schwartz, S. H. (2002). Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior: A 47-Nation Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*,33, 188-208.
- Smith, P. B., Dugan, S, ve Trompenaars, F. (1996). National culture and managerial values: A dimensional analysis across 43 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 252-285.
- Spaeth, K. S. (2007). *Leadership and emotional intelligence of principal*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nippising University.
- Stagg, G. ve Gunter, D. (2002). Emotional intelligence in the fire service. *London Fire Brigade*. Unpublished Paper. Erişim: 04.07.2009. www. eiconsortium.
- Stuart, A. D. ve Paquet, A. (2002). Emotional intelligence as a Determinant of Leadership Potential. *Journal of Industrial Psychology*, 27(3), 30-34.
- Stys, Y. ve Brown, S. L. (2004). A Review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. *A research report for research branch correctional service of Canada*, No: R-150, Ottawa.

- Summak, M. S. ve Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-288.
- Sungur, E. (2006). Ülke orijininin kurumsal kültüre yansımaları, kurum içi iletişim ve insan kaynakları uygulamaları IKEA Örneği, *2.Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu*, İstanbul.
- Suutari, V. (1998). Leadership behaviour in Eastern Europe: Finnish expatriates' experiences in Russia and Estonia. *The International Journal of Resource Management*, 9, 235-258.
- Şahinkaya, B. (2006). *Yöneticilik ve liderlikte duygusal zeka*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme*, Ankara: PegemA.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topuz, H. (2005). *Liderlik ile duygusal zeka arasındaki ilişki: Türk Deniz Kuvvetleri subaylarının liderlik kalitesini artıracak model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Türk Deniz Akademisi, Deniz Bilimleri ve Mühendislik Enstitüsü.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. NY: McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trompenaars, F., ve Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business* (2nd ed.). NY: McGraw Hill.
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181-202.
- Turlis, K.C. (2005). What makes an effective business leader: A cross-cultural study of emotional intelligence. *AIB-SE (USA) Annual Meeting*, Charleston: SC.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekanın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.

- VanSickle, J. L. (2004). *The relationship between emotional intelligence and coaching effectiveness in Division I head softball coaches*. Yayınlanmamış doktora tezi, Lexington, KY: University of Kentucky.
- Winston, R. B., Creamer, D. G., Miller, T. K., vd. (2001). *The professional student affairs administrator: Educator, leader, and manager*. NY: Taylor & Francis.
- Wolff, S. B. (2006). Emotional competence inventory (ECI) manual. *McClelland Center for Research and Innovation*, 1-83.
- Wolff, S. B., Pescosolido, A. T. ve Druskat, V. U. (2000). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 505–522.
- Wong, C. S. ve Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 12, 243–274.
- Yeşil, S. (2007). Uluslararası ortaklıklar: Kültürel farklılıklar ve bu farklılıkların üst yönetim grubunun çalışma ve performansına etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (13)1, 232-246.
- Yielder, J. ve Codling, A. (2004). Management and Leadership in the Contemporary University. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 315-328.
- Yüksel, M. (2001). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-Based Perspectives of Leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6–16.

EK 1
ÖLÇEKLER İÇİN ALINAN İZİNLER

Duygusal ve Sosyal Yeterlik Ölçeği İçin Alınan İzin:

Date: Wed, 12 Dec 2007 08:51:51 -0500

From: Elizabeth Nolan <Elizabeth.Nolan@haygroup.com>

Reply-To: Elizabeth Nolan <Elizabeth.Nolan@haygroup.com>

Subject: ESCI Proposal Acceptance

To: beytekin@mappi.helsinki.fi

Dear Osman,

Thank you for your interest in the Emotional Social Competence Inventory (ESCI). You have been approved to do research using the ESCI, and your research contribution is greatly appreciated. Attached you will find four documents:

1. ESCI 360 Version.doc - This is a copy of the ECI 360 rating booklet. You may print or copy this document as needed for your research.
2. ESCI Self Version.doc - This is a copy of the ECI Self rating booklet. You may print or copy this document as needed for your research.
3. ESCI Scoring Instructions.doc - This document contains the instructions necessary for you to calculate the ESCI scores. The scoring instructions document is a bit outdated, but conceptually the scoring is the same.
4. ESCI Scoring Key.doc - This contains the scoring key (list of items for each competency and cluster) for the ESCI. Use this document to create variables in your statistical program for each ECI competency and cluster score.

Steven Wolff (steven_wolff@haygroup.com)

Hay Group

McClelland Center for Research

116 Huntington Ave.

Boston MA 02116

Yükseköğretim Yöneticileri İdari Davranışları Ölçeği İçin Alınan İzin:

Date: Mon, 26 Nov 2007 10:27:05 -0600

From: "Elkins, Gregory" <GREGORY.ELKINS@ttu.edu>

Reply-To: "Elkins, Gregory" <GREGORY.ELKINS@ttu.edu>

Subject: RE: asking permission for your survey

To: beytekin@mappi.helsinki.fi

I have received your written request to utilize the Chief Student Affairs Officers (CSAO's) Council for Christian Colleges and Universities Study survey for your dissertation. I grant you permission to utilize the survey instrument for your dissertation purposes only.

EK 2

HOFSTEDE'İN KÜLTÜR BOYUTLARINDA ÜLKELERİN SIRALAMASI

Ülke Sıralaması	Güç Mesafesi	Ülke Sıralaması	Bireysellik	Ülke Sıralaması	Erillik	Ülke Sıralaması	Belirsizlikten Kaçınma
Malaysia	104	USA	91	Japan	95	Greece	112
Guatemala	95	Australia	90	Hungary	88	Portugal	104
Panama	95	United Kingdom	89	Austria	79	Guatemala	101
Philippines	94	Netherlands	80	Venezuela	73	Uruguay	100
Mexico	81	New Zealand	79	Italy	70	Belgium	94
Venezuela	81	Italy	76	Switzerland	70	El Salvador	94
China	80	Belgium	75	Mexico	69	Poland	93
Egypt	80	Denmark	74	Ireland	68	Japan	92
Iraq	80	France	71	Jamaica	68	Peru	87
Kuwait	80	Sweden	71	China	66	Argentina	86
Lebanon	80	Ireland	70	Germany	66	Chile	86
Libya	80	Norway	69	United Kingdom	66	Costa Rica	86
Saudi Arabia	80	Switzerland	68	Colombia	64	France	86
Arab Emirates	80	Germany	67	Philippines	64	Panama	86
Ecuador	78	South Africa	65	Poland	64	Spain	86
Indonesia	78	Finland	63	Ecuador	63	South Korea	85
Ghana	77	Poland	60	South Africa	63	Turkey	85
India	77	Czech Republic	58	United States	62	Hungary	82
Nigeria	77	Austria	55	Australia	61	Mexico	82
Sierra Leone	77	Hungary	55	New Zealand	58	Israel	81
Singapore	74	Israel	54	Czech Republic	57	Colombia	80
Brazil	69	Spain	51	Greece	57	Brazil	76
France	68	India	48	Hong Kong	57	Venezuela	76
Hong Kong	68	Argentina	46	Argentina	56	Italy	75
Poland	68	Japan	46	India	56	Czech Republic	74
Colombia	67	Iran	41	Belgium	54	Austria	70
El Salvador	66	Jamaica	39	Egypt	52	Pakistan	70
Turkey	66	Brazil	38	Iraq	52	Taiwan	69
Belgium	65	Egypt	38	Kuwait	52	Egypt	68
Ethiopia	64	Iraq	38	Lebanon	52	Iraq	68
Kenya	64	Kuwait	38	Libya	52	Kuwait	68
Peru	64	Lebanon	38	Saudi A.	52	Lebanon	68
Tanzania	64	Libya	38	Arab Emirates	52	Libya	68
Thailand	64	Saudi Arabia	38	Malaysia	50	Saudi Arabia	68

Zambia	64	Arab E.	38	Pakistan	50	Arab E.	68
Chile	63	Turkey	37	Brazil	49	Ecuador	67
Portugal	63	Uruguay	36	Singapore	48	Germany	65
Uruguay	61	Greece	35	Israel	47	Thailand	64
Greece	60	Philippines	32	Ghana	46	Finland	59
South Korea	60	Mexico	30	Indonesia	46	Iran	59
Iran	58	Ethiopia	27	Nigeria	46	Switzerland	58
Taiwan	58	Kenya	27	Sierra Leone	46	Ghana	54
Czech Republic	57	Portugal	27	Taiwan	45	Nigeria	54
Spain	57	Tanzania	27	Turkey	45	Sierra Leone	54
Pakistan	55	Zambia	27	Panama	44	Netherlands	53
Japan	54	Malaysia	26	France	43	Ethiopia	52
Italy	50	Hong Kong	25	Iran	43	Kenya	52
Argentina	49	Chile	23	Peru	42	Tanzania	52
South Africa	49	China	20	Spain	42	Zambia	52
Hungary	46	Ghana	20	Ethiopia	41	Australia	51
Jamaica	45	Nigeria	20	Kenya	41	Norway	50
United States	40	Sierra Leone	20	Tanzania	41	New Zealand	49
Netherlands	38	Singapore	20	Zambia	41	South Africa	49
Australia	36	Thailand	20	El Salvador	40	Indonesia	48
Costa Rica	35	El Salvador	19	South Korea	39	United States	46
Germany	35	South Korea	18	Uruguay	38	Philippines	44
United Kingdom	35	Taiwan	17	Guatemala	37	China	40
Switzerland	34	Peru	16	Thailand	34	India	40
Finland	33	Costa Rica	15	Portugal	31	Malaysia	36
Norway	31	Indonesia	14	Chile	28	Ireland	35
Sweden	31	Pakistan	14	Finland	26	United Kingdom	35
Ireland	28	Colombia	13	Costa Rica	21	Hong Kong	29
New Zealand	22	Venezuela	12	Denmark	16	Sweden	29
Denmark	18	Panama	11	Netherlands	14	Denmark	23
Israel	13	Ecuador	8	Norway	8	Jamaica	13
Austria	11	Guatemala	6	Sweden	5	Singapore	8

EK 3
YÖNETİCİLERE UYGULANAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

İDARİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ

BÖLÜM I

Görev yapılan üniversite :
Görev yapılan fakülte :
Akademik görev :
Cinsiyet :
Yaş :
Yükseköğretimdeki görev süresi:

BÖLÜM II

Bu anketleri doldurmanız 20 dakikadan az sürecektir. Anketteki her bir madde işinizle ilgili davranışı tanımlamaktadır. Önceki aylarda nasıl davrandığınızı düşünerek **eğitimci, lider** ve **yönetici** olarak her bir davranış için sizi en iyi anlatan düzeyi işaretleyiniz. Lütfen her bir maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Eğer, herhangi bir sebeple belirtilen davranış sizin durumunuza uygun değilse ya da herhangi bir maddedeki davranış şimdiye kadar gösterme fırsatına sahip olamamışsanız, o zaman, **bilmiyorum** seçeneğini işaretleyiniz.

Lütfen, aşağıdaki listelenmiş davranışları hangi sıklıkla gösterdiğinizi işaretleyiniz.

1= Hiçbir zaman.	4= Sıklıkla.
2= Seyrek olarak.	5= Sürekli olarak.
3= Bazen.	6= Bilmiyorum

İDARİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ

Madde Numarası	“Lütfen sadece eğitimci kimliğinizi düşünerek bu bölüme cevap veriniz” Eğitimci olarak:	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
1	Bölümdeki çalışanlara önerilerde bulunurum.	1	2	3	4	5	6
2	Bölümdeki çalışanların gelişmesine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5	6
3	Bölümdekiler ile işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5	6
4	Bölümün eğitim planlarını uygulamaya geçiririm.	1	2	3	4	5	6
5	Bölümdekileri değerlendirmeye tabi tutarım.	1	2	3	4	5	6
6	Başkalarının işlerini kolaylaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7	Öğrenme etkinliklerim zamanımı alır.	1	2	3	4	5	6
8	Ders verme etkinliklerim zamanımı alır.	1	2	3	4	5	6
9	Bölümdekilere örnek olmak için çabalarım.	1	2	3	4	5	6
10	Araştırma etkinliklerim zamanımı alır.	1	2	3	4	5	6
11	Öğretim süreçlerini planlayıp yapılandırırım.	1	2	3	4	5	6
Madde Numarası	“Lütfen sadece Bölüm Başkanlığı görevinizdeki lider kimliğinizi düşünerek bu bölüme cevap veriniz” Lider olarak:	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
12	Bölümdekilerin görev ve amaçlarını açıklığa kavuştururum.	1	2	3	4	5	6
13	Danışmanlık yaparım.	1	2	3	4	5	6
14	Bölümdekilerin görev ve yetki dağılımını yaparım.	1	2	3	4	5	6
15	Bölümdekilerin mesleki gelişiminde rehberlik yaparım	1	2	3	4	5	6
16	Bölümdeki bilgi akışını sağlarım.	1	2	3	4	5	6
17	Bölümdeki çatışmaları yönetir ve takımlar oluştururum.	1	2	3	4	5	6
18	Bölümdekileri gözetler ve denetlerim.	1	2	3	4	5	6
19	Bölümdekileri güdüleyerek ilham kaynağı olurum.	1	2	3	4	5	6
20	Bölümde ortak çalışma ve bilgi ağları oluştururum.	1	2	3	4	5	6
21	Bölümle ilgili planlama ve örgütleme yaparım.	1	2	3	4	5	6
22	Bölümdeki sorunları çözerim.	1	2	3	4	5	6
23	Bölümdeki başarıyı ve etkili performansı saptarım.	1	2	3	4	5	6
24	Bölümde başarıyı ödüllendiririm.	1	2	3	4	5	6
25	Bölümdekileri desteklerim.	1	2	3	4	5	6

Madde Numarası	İDARİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ (Devam)						
	<p>“Lütfen sadece Bölüm Başkanlığı görevinizdeki yönetici kimliğinizi düşünerek bu bölüme cevap veriniz”</p> <p>Yönetici olarak:</p>						
		Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
26	Prosedürlerle ilgili yönetim etkinlikleri zamanımı alır.	1	2	3	4	5	6
27	Bölümdekilere danışmanlık yaparım.	1	2	3	4	5	6
28	Bölümdekilerin yaptıkları işleri kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6
29	Bölümdekileri ortak çalışma için eşgüdülerim.	1	2	3	4	5	6
30	Bölümdeki karar verme süreçleri zamanımı alır.	1	2	3	4	5	6
31	Bölümle ilgili gösterge ve bilgileri takip ederim.	1	2	3	4	5	6
32	Planlama ve örgütleme etkinlikleri yaparım.	1	2	3	4	5	6
33	Bölümü temsil etme etkinlikleri zamanımı alır.	1	2	3	4	5	6

DUYGUSAL VE SOSYAL YETERLİKLER ÖLÇEĞİ

BÖLÜM III

Aşağıdaki ifadeler, işle ilgili davranış ve ilişkileri yansıtmaktadır. Son aylarda, birlikte çalıştığınız iş arkadaşlarınızla aranızda geçen etkileşimleri düşünün ve aşağıdaki ölçekte listelenmiş davranışları hangi sıklıkla gösterdiğinizi belirten en yakın seçeneği işaretleyiniz. Örneğin, başkaları konuşurken; onları dikkatle dinlemiyorsanız; **Hiçbir zaman**, ara sıra dinliyorsunuz; **Seyrek olarak**, yarı yarıya dinliyorsunuz; **Bazen**, çoğunlukla dinliyorsunuz; **Sıklıkla**, çok sıklıkla (neredeyse her zaman ya da her zamana yakın) dinliyorsunuz; **Sürekli olarak** seçeneğini işaretleyiniz. Lütfen her bir maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Eğer, herhangi bir sebeple davranış size uygulanamazsa ya da herhangi bir maddedeki davranışı gösterme fırsatına sahip olamamışsanız, o zaman; **Bilmiyorum** seçeneğini işaretleyiniz.

Madde Numarası		Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
1	Başkalarını ikna etmeye çalıştığımda, onların nasıl tepki vereceğini öngörürüm.	1	2	3	4	5	6
2	İşbirliğini destekleyerek, takım içinde iyi çalışırım.	1	2	3	4	5	6
3	Başkalarının desteğini sağlayarak ikna ederim.	1	2	3	4	5	6
4	Kendi performansımı arttırmayı sağlayacak etkinliklerde bulunurum.	1	2	3	4	5	6
5	Başkaları ile işbirliğine girmem.	1	2	3	4	5	6
6	Başkalarını yetiştirip, onlara yol gösteririm.	1	2	3	4	5	6
7	Stres altındayken denetimimi kaybederim.	1	2	3	4	5	6
8	Sorunlardan çok olanakların farkındayım.	1	2	3	4	5	6
9	Kendi duygularımın farkında olduğumu gösteririm.	1	2	3	4	5	6
10	Stresli durumlarda sakin kalırım.	1	2	3	4	5	6
11	Örgüt veya takım içindeki resmi olmayan iş halletme süreçlerinin farkındayım.	1	2	3	4	5	6
12	Başkalarının farklı altyapılardan geldiği gerçeğinin farkındayım.	1	2	3	4	5	6
13	Anahtar roldeki kişilerin desteğiyle başkalarını ikna ederim.	1	2	3	4	5	6
14	Önceliklerin değişmesine ve hızlı değişimlere uyum sağlarım.	1	2	3	4	5	6
15	Kendimi geliştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
16	Başkalarını tartışma yöntemiyle ikna ederim.	1	2	3	4	5	6
17	Duygularımın, hareketlerimi nasıl etkileyebildiğini anlama yeteneğine sahibim.	1	2	3	4	5	6
18	Yüksek ve ölçülebilir hedefler koyarak kendimi geliştirmeye çabalarım.	1	2	3	4	5	6
19	İşleri daha iyi yapmak için yeni yollar araştırırım.	1	2	3	4	5	6

Madde Numarası	DUYGUSAL VE SOSYAL YETERLİKLER ÖLÇEĞİ (Devam)	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
20	Örgüt ya da takımın kültür ve değerlerinin farkındayım.	1	2	3	4	5	6
21	Olay, durum ve insanlarda olumsuzluklardan çok, olumlu tarafları görürüm.	1	2	3	4	5	6
22	Başkalarını, onların ilgilerini çekerek ikna ederim.	1	2	3	4	5	6
23	Geleceğe umutla bakarım.	1	2	3	4	5	6
24	Standart işlemleri uygularken gerektiğinde esneterek duruma göre uyarlarım.	1	2	3	4	5	6
25	Başkalarının bakış açısı benimkinden farklı olduğu durumlarda, anlayışla karşılarım.	1	2	3	4	5	6
26	Sıkıcı ve zor anlarda bile kendime hakim olurum.	1	2	3	4	5	6
27	Toplumsal ve takım içi ilişkilerden haberdarımdır.	1	2	3	4	5	6
28	Dikkatlice dinleyerek, başkalarını anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
29	Kendi güçlü ve zayıf yanlarımı kabul ederim.	1	2	3	4	5	6
30	Başkalarının gelişmesini sağlamak için zaman harcamam.	1	2	3	4	5	6
31	Çatışmaları, herkesin katılımı ve desteğiyle çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
32	Tehditlerden çok fırsatları görürüm.	1	2	3	4	5	6
33	Takım içinde yararlı olarak iyi çalışırım.	1	2	3	4	5	6
34	Sürekli olarak destek ve danışmanlık sağlarım.	1	2	3	4	5	6
35	Zor bir durumun olumlu tarafını görürüm.	1	2	3	4	5	6
36	Olumlu duygusal bir hava yaratarak, başkalarına önderlik yaparım.	1	2	3	4	5	6
37	Başkalarını geliştirmek için kişisel zaman ve çaba harcarım.	1	2	3	4	5	6
38	Başkalarıyla ilgilenerken gelişimlerini sağlarım.	1	2	3	4	5	6
39	Takım içinde, başkalarının da görüşlerini dikkate alarak iyi çalışırım.	1	2	3	4	5	6
40	Çevreden gelen uyarıları duruma göre kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5	6
41	Duygusal olduğum anlarda bile tutarlı davranırım.	1	2	3	4	5	6
42	Kendi duygularım ve olup biten arasındaki ilişkinin farkındayım.	1	2	3	4	5	6
43	Kendi performansımı geliştirmek için uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
44	Belirsiz ve değişen durumlara uyum sağlamakta zorluk çekerim.	1	2	3	4	5	6
45	Geleceğin geçmişten daha iyi olacağına inanırım.	1	2	3	4	5	6
46	Çatışmayı, açıklığa kavuşturarak çözerim.	1	2	3	4	5	6
47	İlham vererek önderlik ederim.	1	2	3	4	5	6
48	Çatışmayı çözerken, herkesin çıkarına yönelik sonuçlanmasına çalışırım.	1	2	3	4	5	6
49	Başkalarının hassasiyetlerinin farkında değilimdir.	1	2	3	4	5	6

Madde Numarası	DUYGUSAL VE SOSYAL YETERLİKLER ÖLÇEĞİ (Devam)	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
		1	2	3	4	5	6
50	Başkalarının hareketlerinin sebeplerini anlamlandırırım.	1	2	3	4	5	6
51	Çatışmanın büyüüp, karmaşık hale gelmesine izin veririm.	1	2	3	4	5	6
52	Takım ya da örgütün resmi olmayan yapısının farkındayım.	1	2	3	4	5	6
53	Strateji, amaç ya da projelerin tümünü, var olan duruma göre uyarlarım.	1	2	3	4	5	6
54	Çatışmayı çözerken o duruma ait duygusallığı en aza indiririm.	1	2	3	4	5	6
55	Kendi duygularımın altında yatan sebepleri anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
56	Takım içinde herkesin yer almasını destekleyerek iyi çalışırım.	1	2	3	4	5	6
57	İlgi uyandıran açık bir vizyonla, önderlik ederim.	1	2	3	4	5	6
58	Kendi duygularımı tanımlayamam.	1	2	3	4	5	6
59	Anlaşmazlıkları, o konuyla ilgili kişilerle konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
60	Başkalarında sadakat duygusu uyandıramam.	1	2	3	4	5	6
61	Başkalarının saygısını kazanarak, takım içinde iyi çalışırım.	1	2	3	4	5	6
62	Başkalarının gelişimi için yararlı olacak geri dönütleri onlara sağlarım.	1	2	3	4	5	6
63	Grup içinde özsaygı yaratarak önderlik ederim.	1	2	3	4	5	6
64	Sabırsızım ya da çabuk düş kırıklığına uğrarım.	1	2	3	4	5	6
65	Beklenmeyen olaylarda, yeni durumla baş edebilmek için, strateji, amaç ya da projelerin tümünü yeni duruma uyarlarım.	1	2	3	4	5	6
66	Kendi performansımı geliştirmeye çabalarım.	1	2	3	4	5	6
67	İnsanların yapabileceklerinin en iyisini ortaya çıkaracak şekilde, önderlik ederim.	1	2	3	4	5	6
68	İşlerin yürütülmesi için sistemin nasıl işlediğinin farkında değilimdir.	1	2	3	4	5	6
69	Örgütün ya da takımın açığa vurulmamış kurallarının farkındayım.	1	2	3	4	5	6
70	Kendimi başkalarının yerine koyarak, onları anlarım.	1	2	3	4	5	6
71	Başkalarını ikna etmek istediğimde birçok farklı strateji uygularım.	1	2	3	4	5	6
72	Birçok farklı isteği sorun çıkmadan yönetirim.	1	2	3	4	5	6

ÖĞRETİM ELEMANLARINA UYGULANAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Sayın Katılımcı:

Öncelikle, değerli zamanınızı ayırdığınız için size teşekkür ederim. Dolduracağınız anketten elde edilecek veriler, yükseköğretim yöneticilerinin idari davranışlarını araştırmak amacıyla kullanılacaktır. Bu çalışmada toplanacak veriler, tamamıyla gizli tutulup, etik esaslara göre sadece istatistiksel yöntemlerle değerlendirilerek yorumlanacaktır.

BÖLÜM I

Görev yapılan üniversite :

Görev yapılan fakülte :

Akademik görev :

Cinsiyet :

Yaş :

Yükseköğretimdeki görev süresi:

BÖLÜM II

Bu anketleri doldurmanız 20 dakikadan az sürecektir. Anketteki her bir madde işle ilgili davranışı tanımlamaktadır. Son aylarda, birlikte çalıştığımız bölüm başkanınızla aranızda geçen etkileşimleri düşünün ve **bölüm başkanınızın** aşağıdaki ankette listelenmiş davranışları hangi sıklıkla gösterdiğini işaretleyiniz. Lütfen her bir maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Eğer, herhangi bir sebeple belirtilen davranış sizin durumunuza uygun değilse, o zaman, **bilmiyorum** seçeneğini işaretleyiniz.

Lütfen, bölüm başkanınızın, aşağıdaki listelenmiş davranışları hangi sıklıkla gösterdiğini işaretleyiniz.

1= Hiçbir zaman.
2= Seyrek olarak.
3= Bazen.

4= Sıklıkla.
5= Sürekli olarak.
6= Bilmiyorum

İDARİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ

Madde Numarası	Bölüm başkanım eğitimci olarak:	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
		1	2	3	4	5	6
1	Bölümdeki çalışanlara önerilerde bulunur.	1	2	3	4	5	6
2	Bölümdeki çalışanların gelişmesine yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6
3	Bölümdekiler ile işbirliği yapar.	1	2	3	4	5	6
4	Bölümün eğitim planlarını uygulamaya geçirir.	1	2	3	4	5	6
5	Bölümdekileri değerlendirmeye tabi tutar.	1	2	3	4	5	6
6	Başkalarının işlerini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5	6
7	Öğrenme etkinliklerini düzenler.	1	2	3	4	5	6
8	Ders verme etkinliklerini düzenler.	1	2	3	4	5	6
9	Bölümdekilere örnek olmak için çabalar.	1	2	3	4	5	6
10	Araştırma etkinliklerini düzenler.	1	2	3	4	5	6
11	Öğretim süreçlerini planlayıp yapılandırır.	1	2	3	4	5	6
Madde Numarası	Bölüm başkanım lider olarak:	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
		1	2	3	4	5	6
12	Bölümdekilerin görev ve amaçlarını açıklığa kavuşturur.	1	2	3	4	5	6
13	Danışmanlık yapar.	1	2	3	4	5	6
14	Bölümdekilerin görev ve yetki dağılımını yapar.	1	2	3	4	5	6
15	Bölümdekilerin mesleki gelişiminde rehberlik yapar.	1	2	3	4	5	6
16	Bölümdeki bilgi akışını sağlar.	1	2	3	4	5	6
17	Bölümdeki çatışmaları yönetir ve takımlar oluşturur.	1	2	3	4	5	6
18	Bölümdekileri gözetler ve denetler.	1	2	3	4	5	6
19	Bölümdekileri güdüleyerek ilham kaynağı olur.	1	2	3	4	5	6
20	Bölümde ortak çalışma ve bilgi ağları oluşturur.	1	2	3	4	5	6
21	Bölümle ilgili planlama ve örgütleme yapar.	1	2	3	4	5	6
22	Bölümdeki sorunları çözer.	1	2	3	4	5	6
23	Bölümdeki başarı ve etkili performansı saptar.	1	2	3	4	5	6
24	Bölümde başarıyı ödüllendirir.	1	2	3	4	5	6
25	Bölümdekileri destekler.	1	2	3	4	5	6

Madde Numarası	İDARİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİ (Devam) Bölüm başkanım yönetici olarak:	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
26	Prosedürlerle ilgili yönetim etkinlikleri zamanını alır.	1	2	3	4	5	6
27	Bölümdekilere danışmanlık yapar.	1	2	3	4	5	6
28	Bölümdekilerin yaptıkları işleri kontrol eder.	1	2	3	4	5	6
29	Bölümdekileri ortak çalışma için eşgüdömler.	1	2	3	4	5	6
30	Bölümdeki karar verme süreçlerini düzenler.	1	2	3	4	5	6
31	Bölümle ilgili gösterge ve bilgileri takip eder.	1	2	3	4	5	6
32	Planlama ve örgütleme etkinliklerini düzenler.	1	2	3	4	5	6
33	Bölümü temsil etme etkinliklerine katılır.	1	2	3	4	5	6

DUYGUSAL VE SOSYAL YETERLİKLER ÖLÇEĞİ

BÖLÜM III

Aşağıdaki ifadeler, işle ilgili davranış ve ilişkileri yansıtmaktadır. Son aylarda, birlikte çalıştığınız bölüm başkanınızla aranızda geçen etkileşimleri düşünün ve bölüm başkanınızın aşağıdaki ölçekte listelenmiş davranışları hangi sıklıkla gösterdiğini belirten en yakın seçeneği işaretleyiniz.

Örneğin, bölüm başkanınız başkaları konuşurken; onları dikkatle dinlemiyorsa; **Hiçbir zaman**, ara sıra dinliyorsa; **Seyrek olarak**, yarı yarıya dinliyorsa; **Bazen**, çoğunlukla dinliyorsa; **Sıklıkla**, çok sıklıkla (neredeyse her zaman ya da her zamana yakın) dinliyorsa; **Sürekli olarak** seçeneğini işaretleyiniz. Lütfen her bir maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Eğer, herhangi bir sebeple davranış sizin bölüm başkanınıza uygulanamazsa, o zaman; **Bilmiyorum** seçeneğini işaretleyiniz.

Madde Numarası	Bölüm başkanım:	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
1	Başkalarını ikna etmeye çalışırken onların nasıl tepki vereceğini öngörür.	1	2	3	4	5	6
2	İşbirliğini destekleyerek, takım içinde iyi çalışır.	1	2	3	4	5	6
3	Başkalarının desteğini sağlayarak ikna eder.	1	2	3	4	5	6
4	Kendi performansını arttırmayı sağlayacak etkinliklerde bulunur.	1	2	3	4	5	6
5	Başkaları ile işbirliğine girmez.	1	2	3	4	5	6
6	Başkalarını yetiştirip, onlara yol gösterir.	1	2	3	4	5	6
7	Stres altındayken denetimini kaybeder.	1	2	3	4	5	6
8	Sorunlardan çok olanakların farkındadır.	1	2	3	4	5	6
9	Kendi duygularının farkında olduğunu gösterir.	1	2	3	4	5	6
10	Stresli durumlarda sakin kalır.	1	2	3	4	5	6
11	Örgüt veya takım içindeki resmi olmayan iş halletme süreçlerinin farkındadır.	1	2	3	4	5	6
12	Başkalarının farklı altyapılardan geldiği gerçeğinin farkındadır.	1	2	3	4	5	6
13	Anahtar roldeki kişilerin desteğiyle başkalarını ikna eder.	1	2	3	4	5	6
14	Önceliklerin değişmesine ve hızlı değişimlere uyum sağlar.	1	2	3	4	5	6
15	Kendini geliştirmeye çalışmaz.	1	2	3	4	5	6
16	Başkalarını tartışma yöntemiyle ikna eder.	1	2	3	4	5	6
17	Duygularının, hareketlerini nasıl etkileyebildiğini anlama yeteneğine sahiptir.	1	2	3	4	5	6
18	Yüksek ve ölçülebilir hedefler koyarak kendini geliştirmeye çabalar.	1	2	3	4	5	6
19	İşleri daha iyi yapmak için yeni yollar araştırır.	1	2	3	4	5	6

Madde Numarası	DUYGUSAL VE SOSYAL YETERLİKLER ÖLÇEĞİ (Devam)	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
20	Örgüt ya da takımın kültür ve değerlerinin farkındadır.	1	2	3	4	5	6
21	Olay, durum ve insanlarda olumsuzluklardan çok, olumlu tarafları görür.	1	2	3	4	5	6
22	Başkalarını, onların ilgilerini çekerek ikna eder.	1	2	3	4	5	6
23	Geleceğe umutla bakar.	1	2	3	4	5	6
24	Standart işlemleri uygularken gerektiğinde esneterek duruma göre uyarlar.	1	2	3	4	5	6
25	Başkalarının bakış açısı kendisinininkinden farklı olduğu durumlarda, anlayışla karşılar.	1	2	3	4	5	6
26	Sıkıcı ve zor anlarda bile kendine hakim olur.	1	2	3	4	5	6
27	Toplumsal ve takım içi ilişkilerden haberdardır.	1	2	3	4	5	6
28	Dikkatlice dinleyerek, başkalarını anlamaya çalışır.	1	2	3	4	5	6
29	Kendi güçlü ve zayıf yanlarını kabul eder.	1	2	3	4	5	6
30	Başkalarının gelişmesini sağlamak için çaba sarfetmez.	1	2	3	4	5	6
31	Çatışmaları, herkesin katılımı ve desteğiyle çözmeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
32	Tehditlerden çok fırsatları görür.	1	2	3	4	5	6
33	Takım içinde yararlı olarak iyi çalışır.	1	2	3	4	5	6
34	Sürekli olarak destek ve danışmanlık sağlar.	1	2	3	4	5	6
35	Zor bir durumun olumlu tarafını görür.	1	2	3	4	5	6
36	Olumlu duygusal bir hava yaratarak, başkalarına önderlik yapar.	1	2	3	4	5	6
37	Başkalarını geliştirmek için kişisel zaman ve çaba harcar.	1	2	3	4	5	6
38	Başkalarıyla ilgilenererek gelişimlerini sağlar.	1	2	3	4	5	6
39	Takım içinde, başkalarının da görüşlerini dikkate alarak iyi çalışır.	1	2	3	4	5	6
40	Çevreden gelen uyaranları duruma göre kontrol edebilir.	1	2	3	4	5	6
41	Duygusal olduğu anlarda bile tutarlı davranır.	1	2	3	4	5	6
42	Kendi duyguları ve olup biten arasındaki ilişkinin farkındadır.	1	2	3	4	5	6
43	Kendi performansını geliştirmek için uğraşmaz.	1	2	3	4	5	6
44	Belirsiz ve değişen durumlara uyum sağlamakta zorluk çeker.	1	2	3	4	5	6
45	Geleceğin geçmişten daha iyi olacağına inanır.	1	2	3	4	5	6
46	Çatışmayı, açıklığa kavuşturarak çözer.	1	2	3	4	5	6
47	İlham vererek önderlik eder.	1	2	3	4	5	6
48	Çatışmayı çözerken, herkesin çıkarına yönelik sonuçlanmasına çalışır.	1	2	3	4	5	6
49	Başkalarının hassasiyetlerinin farkında değildir.	1	2	3	4	5	6

Madde Numarası	DUYGUSAL VE SOSYAL YETERLİKLER ÖLÇEĞİ (Devam)	Hiçbir zaman	Seyrek olarak	Bazen	Sıklıkla	Sürekli olarak	Bilmiyorum
50	Başkalarının hareketlerinin sebeplerini anlamlandırır.	1	2	3	4	5	6
51	Çatışmanın büyüüp, karmaşık hale gelmesine izin verir.	1	2	3	4	5	6
52	Takım ya da örgütün resmi olmayan yapısının farkındadır.	1	2	3	4	5	6
53	Strateji, amaç ya da projelerin tümünü, var olan duruma göre uyarlar.	1	2	3	4	5	6
54	Çatışmayı çözerken o duruma ait duygusallığı en aza indirir.	1	2	3	4	5	6
55	Kendi duygularının altında yatan sebepleri anlamaya çalışır.	1	2	3	4	5	6
56	Takım içinde herkesin yer almasını destekleyerek iyi çalışır.	1	2	3	4	5	6
57	İlgi uyandıran açık bir vizyonla, önderlik eder.	1	2	3	4	5	6
58	Kendi duygularını tanımlayamaz.	1	2	3	4	5	6
59	Anlaşmazlıkları, o konuyla ilgili kişilerle konuşarak çözmeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
60	Başkalarında sadakat duygusu uyandıramaz.	1	2	3	4	5	6
61	Başkalarının saygısını kazanarak, takım içinde iyi çalışır.	1	2	3	4	5	6
62	Başkalarının gelişimi için yararlı olacak geri dönütleri onlara sağlar.	1	2	3	4	5	6
63	Grup içinde özsaygı yaratarak önderlik eder.	1	2	3	4	5	6
64	Sabırsızdır ya da çabuk düş kırıklığına uğrar.	1	2	3	4	5	6
65	Beklenmeyen olaylarda, yeni durumla baş edebilmek için, strateji, amaç ya da projelerin tümünü yeni duruma uyarlar.	1	2	3	4	5	6
66	Kendi performansını geliştirmeye çabalar.	1	2	3	4	5	6
67	İnsanların yapabileceklerinin en iyisini ortaya çıkaracak şekilde, önderlik eder.	1	2	3	4	5	6
68	İşlerin yürütülmesi için sistemin nasıl işlediğinin farkında değildir.	1	2	3	4	5	6
69	Örgütün ya da takımın açığa vurulmamış kurallarının farkındadır.	1	2	3	4	5	6
70	Kendini başkalarının yerine koyarak, onları anlar.	1	2	3	4	5	6
71	Başkalarını ikna etmek istediğinde birçok farklı strateji uygular.	1	2	3	4	5	6
72	Birçok farklı isteği sorun çıkmadan yönetir.	1	2	3	4	5	6

Osman Ferda Beytekin
(Özgeçmiş)

Çanakkale'nin Ezine İlçesi'nde 1968 yılında doğan Osman Ferda Beytekin, ilk ve ortaokulu aynı şehirde okudu. İzmir'de Maltepe Askeri Lisesi'nden mezun olduktan sonra lisans eğitimini Ege Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı programında tamamladı. Yüksek lisansını ve doktorasını Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında yaptı.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda 1996-1999 yılları arasında İngilizce Öğretmeni olarak görev yaptı. 1999-2007 yılları arasında Kocaeli Üniversitesi'nde İngilizce Okutmanı olarak çalıştı. 2007-2009 yılları arasında Helsinki Üniversitesi'nde misafir öğretim elemanı olarak görev yaptı. Halen, Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.