



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN  
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK  
ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

**Cihat ÇELİKDAĞ**

**Yüksek Lisans Tezi  
Bedens Eğitim ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı  
Doç. Dr. Erdoğan TOZOĞLU  
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
KİŞ SPORLARI VE SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ  
DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ  
(ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

Study On The Relationship Between Emotional Intelligence Levels and Leadership  
Characteristics of Physical Education Teachers (The Sample of Erzurum Province)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihat ÇELİKDAĞ

Danışman: Doç. Dr. Erdoğan TOZOĞLU

ERZURUM  
Mayıs, 2018

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Cihat ÇELİKDAĞ tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)” başlıklı çalışması 29/06/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR  
*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*

Danışman: Doç. Dr. Erdoğan TOZOĞLU  
*Atatürk Üniversitesi*

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Özgür BOSTANCI  
*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*



Enstitü Yönetim Kurulunun  
.../.../... tarih ve ..... sayılı  
kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.



Doç. Dr. Fatih KIYICI  
Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)” başlıklı çalışmanın, tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim 1 (bir) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.06/2018

Cihat ÇELİKDAĞ

**ÖZ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE**  
**LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**  
**(ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

**Cihat ÇELİKDAĞ**

**2018, 116 sayfa**

Bu araştırma, Erzurum ili ve merkez ilçelerinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma evrenini, 2017–2018 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan 249 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni arasından gönüllülük esasına dayalı olarak tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 156 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin demografik değişkenlerin tespiti için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Acar (2001) tarafından tekrardan yapılandırılan Likert tipi “Bar-On EQ-i Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise Lee, Bolman ve Terence. Deal (1991) tarafından geliştirilen 2002 yılında Türkçeye çevirisi yapılan, geçerliliği ve güvenilirliği Mahçe Dereli tarafından gerçekleştirilen Liderlik Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.00 istatistik programı kullanılmıştır. Demografik özelliklerin belirlenmesinde betimsel istatistik türlerinden biri olan frekans dağılımı ve iki bağımsız değişken ile duygusal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkiyi incelemek için kestirimsel istatistik türlerinden T testi, ikiden fazla değişken ile duygusal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkiyi incelemek için ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Duygusal zekâ ve Liderlik arsasındaki ilişkiyi incelemek için ise Tukey HSD ve Pearson Korelasyon Katsayısı analizi yöntemi kullanılmıştır Değişkenler arasındaki fark 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınarak yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlara göre cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, haftalık spor yapma saati ve spor yapma amacı değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Medeni durum, öğrenim düzeyi, aylık gelir, spor yapma durumu, spor türü ve çalıştığı kurum değişkenleri arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre ise öğrenim düzeyi, spor yapma durumu, yaş, mesleki deneyim ve spor yapma süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, medeni durum, gelir düzeyi, spor türü, çalıştığı kurum ve spor yapma amacı değişkenleri arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Çalışma multidisipliner şekilde ele alınarak değerlendirilmesi yapılabilir. Çünkü gelecek için genç yaşta lider davranışları benimseyen bir toplum hazırlayabilmek, bu özelliklerin gelişiminde öğretmen adaylarının kendini tanımaları ve hem çevresine hem de ülkelerine daha iyi hizmet verebilmeleri bakımından önem arz etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Duygusal Zekâ, Liderlik, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

## ABSTRACT

### MS THESIS

#### STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND LEADERSHIP CHARACTERISTICS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS (THE SAMPLE OF ERZURUM PROVINCE)

Cihat ÇELİKDAĞ

2018, 116 pages

This study was carried out to investigate the relationship between emotional intelligence levels and leadership characteristics of physical education and sport (PESTs) teachers working in the central districts of Erzurum province by considering different variables. Population of the study is composed of 156 voluntary PESTs selected through random sampling methods among 249 PESTs working in the central districts of Erzurum province in 2017-2018 academic year. The data collection tool used in the study consisted of three parts. In the first part, personal information form was used to determine the demographic variables of PESTs. In the second part of the study, Likert-type "Bar-On EQ-i Emotional Intelligence Scale" developed by Bar-On (1997) and reconstructed by Acar (2001) was applied to PESTs. The Leadership Orientation Scale developed by Lee Bolman and Terence Deal (1991) and translated into Turkish in 2002, validity and confidence of which was proven by Mahçe Dereli was used in the third part of the study.

Descriptive review model was used in the study. SPSS 21.00 statistical program was used in the analysis of the data. Frequency distribution, which is one of the descriptive statistical types, was used to determine the demographic characteristics. T test, among predictive statistic types, was used for the estimation of the relationship between two independent variables and emotional intelligence and leadership. Oneway ANOVA test was used to examine the relationship between more than one variable and emotional intelligence and leadership. Tukey HSD and Pearson Correlation Coefficient analysis methods were used to investigate the relationship between Emotional Intelligence and Leadership.

The difference between the variables was interpreted on the basis of the 0.05 significance level. According to the findings, PESTs' emotional intelligence scale was found to be significantly different according to the variables of their gender, age, professional experience, time to spend for sports in a week, and purpose of sportive performance.

There was no significant difference between marital status, education level, monthly income, sporting status, sport type and institutional variables. It was found from the results obtained that there was a significant difference between the variables of education level, sporting situation, age, professional experience and sporting duration in terms of the scores PESTs got from leadership scale. It was seen that there was no significant difference between gender, marital status, level of income, type of sport, institution to work, and intention to make sport.

The study can be evaluated by taking a multidisciplinary approach. Important for to prepare a leading behavioural society for the future, teacher candidates define themselves while the teacher candidates benefit own environment and country.

**Keywords:** Emotional intelligence, leadership, physical education and sports teacher

## TEŞEKKÜR

Yapmıő olduėum bu çalıőma sűrecinde bilgilerini, ilgilerini, deneyimlerini ve kıymetli zamanlarını benden esirgemeyen deėerli danıőmanım Doç. Dr. Erdoğan TOZOĐLU hocama sonsuz teőekkűr ederim.

Çalıőmam sűresince gűrűő ve űnerilerine baővurduėum Yrd Doç. Dr. Hakan EYGű ve Arő. Gűrv. Murat OZAN hocalarıma teőekkűr ederim.

Tez savunma jűrimde yer alan deėerli hocalarıma, ayrıca manevi desteėini eksik etmeyen Sayın űnal DİLEKÇİ' ye teőekkűr ederim.

**Cihat ÇELİKDAĞ**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT .....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>1</b>
Giriş .....	1
Araştırmanın Amacı .....	1
Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	2
Varsayımlar .....	2
Tanımlar .....	3
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>4</b>
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	4
Zekâ Kavramı .....	4
Zekâ kuramları. ....	5
Duygu Kavramı .....	7
Duygu ve Zekâ İlişkisi.....	9
Duygusal zekâ kavramının tarihçesi ve tanımı. ....	10
Duygusal zekânın önemi. ....	12
Duygusal zekâ ve amigdalanın önemi.....	13
Duygusal zekâ ve eğitim. ....	13
Duygusal zekâ modelleri.....	15
Duygusal Zekânın Boyutları ve Yeterlilikleri .....	18
Kişisel farkındalık. ....	18
Kişilerarası ilişkiler. ....	20
Stres yönetimi. ....	21
Uyum yeteneği. ....	22



Ruh hali.....	23
Liderlik Kavramı, Tarihçesi ve Tanımları.....	24
Liderlik yaklaşımları.....	25
Liderlik kuramları.....	29
Günümüz liderlik yaklaşımları.....	31
Stratejik liderlik.....	33
Liderde bulunması gereken özellikler.....	34
Yöneticilik ve liderlik.....	37
Öğretmenlik Mesleği.....	38
Beden eğitimi ve spor öğretmenliği.....	38
Spor Kavramı.....	39
Sporun sınıflandırılması.....	39
Kişilerin spor yapma amaçları.....	40
Düzenli egzersiz ve sporun önemi.....	42
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>44</b>
Yöntem.....	44
Araştırmanın Modeli.....	44
Evren ve Örneklem.....	44
Verilerin Toplama Araçları.....	45
Verilerin Toplanması.....	48
Verilerin Analizi.....	49
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>50</b>
Bulgular.....	50
Araştırmaya Katılan Bireylerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	54
Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Liderlik Özelliklerine Yönelik Bulgular.....	58
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>78</b>
Sonuç Tartışma ve Öneriler.....	78
Sonuç ve Tartışma.....	78
Öneriler.....	85

<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>87</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>93</b>
EK 1. BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ) .....	93
EK 2. İZİN BELGESİ .....	99
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>101</b>



## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Duygusal Zekâ Anketine İlişkin Güvenirlik Çalışması Sonuçları .....	45
Tablo 2. Duygusal Zekâ Anketinin Boyut ve Alt Boyutları.....	46
Tablo 3. Duygusal Zekâ Ölçeği Tanımlayıcı İstatistik Dağılımlar .....	50
Tablo 4. Liderlik Ölçeği Tanımlayıcı İstatistik Dağılımlar .....	52
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları .....	54
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları.....	55
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı .....	55
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Çalıştıkları Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı .....	56
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı .....	56
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişisel Aylık Gelir Düzeylerine Göre Dağılımları.....	57
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Dağılımları .....	57
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Türlerine Göre Dağılımları.....	57
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Haftalık Spor Yapma Saatlerine Göre Dağılımları .....	58
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Nedenlerine Göre Dağılımları .....	58
Tablo 16. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri.....	59
Tablo 17. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri.....	59
Tablo 18. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumları ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri.....	60
Tablo 19. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumları ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri.....	61

Tablo 20. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri.....	61
Tablo 21. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyleri ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri.....	62
Tablo 22. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Aylık Gelir Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri.....	63
Tablo 23. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Aylık Gelir Düzeyleri ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri.....	63
Tablo 24. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Durumları ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri.....	64
Tablo 25. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Durumları ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri.....	65
Tablo 26. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yapmakta Oldukları Spor Türü ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri .....	66
Tablo 27. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yapmakta Oldukları Spor Türü ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri.....	66
Tablo 28. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşları ile Duygusal Zekâ Boyutlarının One-Way Anova Değerleri.....	67
Tablo 29. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşları ile Liderlik Boyutlarının One-Way Anova Değerleri.....	68
Tablo 30. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yapmakta Oldukları Kurum ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri .....	69
Tablo 31. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yapmakta Oldukları Kurum ile Liderlik Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri.....	70
Tablo 32. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri.....	71
Tablo 33. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri ile Liderlik Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri.....	72
Tablo 34. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Haftalık Spor Yapma Süreleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri .....	73
Tablo 35. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Haftalık Spor Yapma Süreleri ile Liderlik Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri.....	74
Tablo 36. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Amaçları ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri.....	75
Tablo 37. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Amaçları ile Liderlik	

Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri.....	76
Tablo 38. Duygusal Zeka Düzeyi ile Liderlik Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki .....	76



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Kişiler Arası Beceriler Histogram Grafikselsel Görünümü.....	50
Şekil 2. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Kişiler Arası Beceriler Histogram Grafikselsel Görünümü.....	51
Şekil 3. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Uyumluluk Histogram Grafikselsel Görünümü.....	51
Şekil 4. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Stresle Başa Çıkma Histogram Grafikselsel Görünümü.....	51
Şekil 5. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Genel Ruh Durumu Histogram Grafikselsel Görünümü.....	52
Şekil 6. Liderlik Ölçeği Alt Boyutu İnsana Yönelik Liderlik Histogram Grafikselsel Görünümü.....	53
Şekil 7. Liderlik Ölçeği Alt Boyutu Yapıya Yönelik Liderlik Histogram Grafikselsel Görünümü.....	53
Şekil 8. Liderlik Ölçeği Alt Boyutu Karizmatik Liderlik Histogram Grafikselsel Görünümü.....	53
Şekil 9. Liderlik Ölçeği Alt Boyutu Dönüşümsel Liderlik Histogram Grafikselsel Görünümü.....	54

## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

<b>%</b>	: Yüzde
<b>DZÖ</b>	: Duygusal Zekâ Ölçeği
<b>LÖ</b>	: Liderlik Ölçeği
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>N</b>	: Birey Sayısı
<b>p</b>	: Farkın Anlamlılık Düzeyi
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>SPSS</b>	: (Statistical Package for the Social Sciences) İstatistik Paket Program
<b>Ss</b>	: Standart Sapma
<b>t</b>	: t Testi Fark Değeri
<b>TBMM</b>	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>vd.</b>	: ve diğerleri
<b>X</b>	: Aritmetik Ortalama

# BİRİNCİ BÖLÜM

## Giriş

Bu araştırma, Erzurum merkez ve merkez ilçelerinde çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini konu edinmektedir.

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem durumu, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları, terimleri ve kısaltmaların tanımlanması yer almaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Sporun bireylerin kişiliği üzerine olan tesiri göz önüne alındığında, bireylerin kişilik gelişimleri yönünden sporun ne derece önem arz ettiği yapılan bilimsel çalışmalarla görülmektedir. Sporun bireyin kendi iç evreninden ayrılarak başka çevrede, başka bireylerden, başka fikir ve düşüncelerden iletişim içinde bulunmasını, bireylerden izlenimlere sahip olmasını ve bireylerin kendisi üzerinde izlenimler edinmelerini sağlayarak bireylerin psikolojik gelişiminde önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Küçük ve Koç, 2004, ss. 131-142).

### Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Bireylerin duygularını ifade edebilmesi bu duyguları günlük yaşamında kullanabilmesi beden eğitimi ve spor davranışları ile ilişkilidir. Spor alanındaki iletişim, duyguların denetim altına alınabilmesi ve rahatlama için uygun olanaklar sağlar. İradeyi kuvvetlendirir, zekâyı geliştirir. Kendini ifade etme ve neleri gerçekleştirebileceğini ispatlama konusunda imkânlar sağlar. Bireyin duygularını kontrol edebilmesinde katkısı büyüktür. Sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlar. Bireyin kendini yenilemesine olanak sağladığını ve hoşgörü duygularını geliştirdiğini söyleyebiliriz (İnal, 2003).

Buradan hareketle bu araştırmanın problem cümlesi "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki nasıldır?" şeklindedir.

Bu araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.



1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile cinsiyet arasında farklılık var mıdır?
2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile yaş arasında farklılık var mıdır?
3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile medeni durum arasında farklılık var mıdır?
4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile öğrenim düzeyi arasında farklılık var mıdır?
5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile çalıştığı eğitim kademesi arasında farklılık var mıdır?
6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile mesleki deneyim arasında farklılık var mıdır?
7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile aylık gelir düzeyi arasında farklılık var mıdır?
8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik ile spor yapma durumu özellikleri arasında farklılık var mıdır?
9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile spor türü arasında farklılık var mıdır?
10. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile spor yapma süresi arasında farklılık var mıdır?
11. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri ile spor yapma amacı arasında farklılık var mıdır?
12. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın sınırlılıklarını; 2017–2018 eğitim-öğretim yılından Erzurum ili merkez ilçelerinde, ortaokul ve liselerde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve bu ölçme araçlarına verilen cevapları oluşturmaktadır.

### **Varsayımlar**

- Araştırmada kullanılan yöntem ve tekniklerin araştırmaya uygun olduğu kabul edilmiştir.

- Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ankete verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

## **Tanımlar**

**Spor:** Spor genelde, sınırlanmış bir dizi kurallara göre, bireysel veya takım halinde yapılan müsabakalar veya coşku, doyum ve zevk veren sosyal etkinlikler olarak tarif edebiliriz (Filiz, 2010, s. 192).

**Duygusal Zekâ:** Bireyin, kendisinin duygularını ve diğer bireylerin duygularını takip etme, anlamlandırma, bu duygular arasında ayırt etme ve bu duygulardan elde ettiği bilgileri düşünce ve tutumuna yön vermede kullanabilme kabiliyeti” olarak tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1993).

**Liderlik:** Liderlik, aynı amaç için grubun tutum hal ve hareketlerini yönlendirmek için kişinin göstermiş olduğu tutum ve davranışlarının bütünü olduğunu söyleyebiliriz (Zel, 2006).

**Beden Eğitimi Öğretmeni:** Millî Eğitim Bakanlığı'nın örgün eğitim kurumlarında, ortaöğretimden sonra, dört yıllık bir yüksek öğretime; üniversiteye giriş sınavlarından belirli bir puan aldıktan sonra, özel yetenek sınavından başarı ile geçerek ve yeteneklerinin yanı sıra alan bilgisi, pedagojik formasyon sonucunda eğitimsel, sosyal ve kültürel bilgiler edinmiş, çok yönlü bir donanıma sahip olarak yetiştirilmiş öğretmen tipidir. Genel eğitimin bir parçası olan beden eğitimi bedenlen, zihnen, ruhen ve sosyal açıdan toplumun sağlıklı bir oluşum haline gelmesine etki ederek genel eğitimin oluşmasında önemli bir katkı sağladığını söyleyebiliriz (Can, Şen, Şirinkan ve Şekertekin, 1999).

**Beden Eğitimi:** Bireylerin katılmış olduğu fiziksel, ruhsal ve zihinsel aktivitelerin olduğu, yaşın ve genetik kapasitenin gerekli olan güce ulaşabilmesi için, esasen rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin bütünüdür (Alkan, 2011).

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu kısımda duygu, zekâ, duygusal zekâ, liderlik ve spor kavramlarıyla ilgili genel bilgiler yer alacaktır.

#### Zekâ Kavramı

Zekâ kavramı, insanoğlu var oluşundan itibaren bilim insanları tarafınca ilgi gösterilen ve üzerinde çalışılan bir araştırma konusu olmuştur. Zekâ, birçok kez içinde bulunulan zamanın niteliklerinden de etkilenerek değişik şekilde tarif edildiği görülmektedir (Yelkikalan, 2006, s.40). Hem başarı hem de başarısızlığın belirlenmesinde rol oynayan ve günlük hayatımız da önemli yeri olduğu kabul edilen altı zekâ grubu olduğu belirtilmiştir (Stine, 2001 s.1-4). Bu zekâ gruplarından biri olan duygusal zekâ kavramının neyi ifade etmek istediğinin anlaşılabilmesi için öncelikle zekâ kavramının tanımını literatür doğrultusunda verilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda Mayer ve arkadaşlarına göre zekâ, objeler arasında benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etme, birbirleriyle ve bütünlüğe bağlarını değerlendirebilme ve soyut akıl yürütme kabiliyeti olarak ifade ettiklerini söyleyebiliriz (Mayer vd., 2001, s.232).

Piaget (1959) ise, “organizma ile etrafı arasında kendini adapte edebilme ile ilgili etkileşimlerinin olduğu kadar bütün duyuşsal-hareketsel ve bilişsel özellikteki peş peşe uyumların yöneldiği denge durumunu kurma kabiliyeti” olarak ifade etmektedir.

Bir diğer tanımda zekâ, beyne ait; bilgiyi idrak etme, kaydetme, önce öğrenilmiş bilgilerle bağ kurarak yeniden yorumlama, hafızada tutma ve geri getirme, akıl yürütme, hatırlama, algılama ve sezebilme gibi özellikleri içeren bir kapasite olarak tarif edilmiştir (Erkuş, 1998, ss. 31-40).

Stenberg zekâyı, çevresel faktörleri seçme ve değiştirmede gerekli olan bilişsel yetenekler olarak tanımlamıştır (Erkuş, 1998, ss. 31-40).

Zekâ kişinin bilişsel kabiliyetlerinin farklı yönlerinin sayısal olarak ölçülerek izlenilmektedir. Aslında zekânın ne olduğu net olarak bilinmemektedir. Zekâ, ancak gözlenebilir zihinsel davranışlar halindeki özelliklerine göre tanımlanmakta ve ölçülmektedir. Bu aynen elektriği tanımlamada izlenen model gibidir. Elektrik, gözle görülebilen bir nitelik

olmadığı halde kimyasal ve manyetik etkileri ısı, ışık, hareket ve enerji halinde gözlenebilen özellikleri ile sayısal olarak ölçülebilmektedir. Elektrik konusunda olduğu gibi zekâyâ ya da bir çeşit “zihni enerji” gözüyle bakılabilir ancak bu enerjinin temel niteliği açık-seçik bilinmemektedir. Fakat elektrik örneğinde olduğu gibi zekâda yaptığı etkiler ve yapılanmasında etkili olduğu varsayılan bazı gözlenebilir zihinsel davranışlar aracılığıyla ölçülmektedir. Olgular arasında ilişkiler kurmak, verilen bir durum ile ilgili doğru yargılara varmak, kelimelerin anlamını bilmek, sayısal problemleri çözmek, verilen malzemelerle istenilen bir şeyi yapmak gibi zihinsel davranışlarla ilgili test durumlarında bireyin gösterdiği becerilerin nicelik ve niteliği zekâ düzeyi hakkında bilgi vermektedir (Özgüven, İ.E. 2003 s.162).

Binet, zekâyâyla ilgili olarak; anlamak, bir durumla karşılaşıldığında akıl yürütmek, bir durum hakkında hüküm vermek, kendini eleştirebilmek, bireyin düşündüklerine yön vermesi onu sürdürmesi ve düşünceyi istenilen hedefin oluşması için uyum sağlamsı şeklinde altı özellikten bahsetmiştir (Toker vd.,1968, s. 24-29).

En genel ifade ile baktığımızda ise zekâ, “soyut düşünme, kavrama, problem çözme, öğrendiklerini yeni koşullarda tatbik etme, karar verme, kayıt etme, önceden edinmiş olduğu tecrübelerden kazanılan bilgileri kullanma gibi tüm zihinsel özelliklerin bütünü olduğunu söyleyebiliriz.” (Altıntaş, 2009, s. 6).

Kişiler arası zekâ tanımı, duygusal zekânın başlangıcını oluşturmuştur. Geçmiş pek çok araştırmalarda duygusal zekâ ile sosyal zekâ arasında ilişki araştırılmıştır. Mesela, Bar-On, Handley ve Fund, duygusal zekâ ile sosyal zekâ arasındaki ilişkinin varlığına işaret etmiş ve birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeteneklerden oluştuğunu söylemişlerdir. Araştırmaların sonucunda; sosyal zekânın, duygusal zekânın en önemli boyutu olduğu tespit edilmiştir (Aslan, 2009 s. 13-14).

### **Zekâ kuramları.**

Uzun yıllardır sadece bilişsel yeteneklerden oluştuğu varsayılan zekâ kavramı, günümüzde çok daha fazla boyutta incelenmekte ve ölçülmektedir. (Acar, 2007). Dolayısıyla geliştirilen birçok zekâ modeli bulunmaktadır.

#### **a) Sosyal Zekâ Kuramı**

Bu kuram Thorndike tarafından 1920’de ortaya atılan ve zekâyı bilişsel boyutlarından farklı olarak inceleyen kuramıdır. Thorndike’a göre sosyal zekâ “İnsanları anlama ve idare

etme yeteneği”dir. Thorndike’in sosyal yeterlilikleri tanımlarken öner sürdüğü ikinci ilke ise “İnsan ilişkilerinde akıllıca davranmak” tır (Goleman, 2006, ss. 76-81). Thorndike’in öne sürdüğü bu iki tanım incelendiğinde sosyal zekânın bireyler arası ilişkiye dayandığı görülmektedir. İnsanların kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun duygularını anlayarak davranması ve insan ilişkilerini idare etmesi bu kuramın temelini oluşturmaktadır.

Thorndike bu kuramı oluşturma aşamasında mekanik, soyut ve sosyal zekâ üçlüsünü düşünmüştür. Mayer’e göre sosyal zekânın yetersiz kaldığı durumlarda yedek üye olarak duygusal zekâ yetiştirilebilirdi (Goleman, 2006, ss. 76-81).

Wechsler 1950’lerin sonunda sosyal zekâyı reddederek sosyal zekâ “Sosyal durumlara uygulanan genel zekâ” olarak tanımlamıştır. Wechsler’in ortaya koyduğu bu yargıyla birlikte sosyal zekâ insan zekâsının belli haritalarından silinmiştir. Guilford ise 1960 yılında karmaşık zekâ modelini ileri sürmüştür. Bu modelde yer alan 120 düşünsel yeteneğin 30 tanesi sosyal zekâ ile ilgilidir. Fakat, Guilford insanların sosyal dünyadaki başarılarına ilişkin anlamlı kestirimlerde bulunamamıştır. Sosyal zekâ ile ilgili çalışmalar yapan bir diğer kişi ise Goleman’dır. Goleman, standart zekâ tanımlarına bilişsel olmayan yeteneklerin eklenmesi fikri ile çalışmalarına başlamıştır. Sosyal beyini, kişilerle ve ilişkilerle ilgili duygu ve düşünceleri düzenleyen sinirsel mekanizmaların toplamı olarak tanımlayan Goleman’a göre son yıllarda zekâ alanında araştırmalar yapan kişiler için sosyal zekâ gözardı edilen bilimsel bir arka sokak olmuştur. (Goleman, 2007).

## **b) Çoklu Zekâ Kuramı**

Duygusal zekânın gelişiminde zekâ kuramlarının katkısı olmuştur. Bunlardan biride Gardner’ın çoklu zekâ kuramıdır.

Öğrenme alanında psikolog olan Howard Gardner, zekâyı farklı bir boyut kazandırmıştır.

Gardner, 1983’te yazdığı "Aklın Çerçevesi" adlı eserinde kültürlerin ve bilim insanlarının zekâyı dar kapsamlı ifade ettiklerini, zekânın birkaç etkenden daha fazlasını içerdiğini ve bütün bireylerde yedi farklı zekâ türünün olduğu tezini söylemektedir.

Gardner (1983), yaptığı çalışmalar sonucunda zekâyı yeniden tarif etmiştir. Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere adapte olmak amacıyla bütün bireylerde kendine has bulunan kabiliyetler ve becerilerin hepsidir. İnsan zekâsı yaşanılmakta olan zamanın her anında, bir makineyi icat ederken, bir hedefe ulaşmaya çalışırken, insanları ikna etmeye çalışırken, bir söküğü dikmeye veya bir resim çizmeye çalışırken, bir rolü canlandırırken çok farklı an ve koşullarda harekete geçer ve ondan yararlanır. Dünyanın geçmişine şöyle bir göz

atıldığında, Gardner'ın teorisini destekleyen bir çok önemli detay ve olayla karşılaşılabılır. Dünyanın en ünlü atletleri, en büyük müzisyenleri girdikleri IQ sınavlarından çok düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Böylesine düşük IQ puanlarına göre bu insanlara zeki denilmiyorsa, onları kendi alanlarında bu denli başarılı yapan nedir acaba? Bu başarılı bireylerin zihinsel yeterliliği değişen ilgi ve beceri alanları ile tekrardan tarif edilebilir. Çünkü farklı bireylerin kendilerini ifade ederken kullandığı dil farklı özellikler gösterir. Bir müzisyen kendini yaptığı bestelerle, bir tiyatrocu kendini canlandırdığı rollerle ya da bir ressam çizimleri ile kendisini tanımladığını ve ifade ettiğini söyleyebiliriz. Her birey farklı özelliklere sahiptir. Kendine özgüdür ve özeldir. Her bireyin de insanlık kültürüne katkısının farklı yönlerde olduğunu söyleyebiliriz.

### **c) Triarşik Zekâ Kuramı**

Triarşik zekâ kuramında Sternberg zekânın farklı bileşenlerden meydana geldiğini, kişinin iç ve dış dünyası ile yaşadığı deneyimlerin zekâ ile ilgili olduğunu belirtmiştir (Acar, 2007).

Sternberg'in triarşik zekâ kuramına üç bölümü kapsamaktadır: analitik zekâ, yaratıcı zekâ, pratik zekâ. Bunlardan ilki olan analitik zekâ; analiz etme, ölçme, kritik yapma ve karşılaştırma yeteneklerini kapsamakta olup bu yetenekler de geleneksel akademik yetenek testleri ile ölçülebilen yeteneklerdir. İkinci bölüm olan yaratıcı zekâ; hayal etme, varsayma, yaratma, keşfetme ve icat etme yeteneklerinden oluşmaktadır. Bu yetenekleri belirlemenin birçok yolu vardır. Örneğin, kişilerden olağandışı başlıklar altında hikayeler yazması, değişik konularda resim çizmeleri, cansız ürünler için reklam yaratmaları ya da sözde bilimsel problemleri çözmeleri istenebilir. Üçüncü bölüm olan pratik zekâ pratikte uygulamak, kullanmak ve hayata geçirmek yeteneklerini kapsamaktadır. Bu yetenekler analitik yeteneklerle ilgili olmayıp, onlarla karşıt bir ilişki içindedir (Sternberg, 1999).

### **Duygu Kavramı**

TDK'ye göre duygunun 5 farklı tanımı vardır. Bunlar: “(1) Duyularla algılama, his (2) Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim”, (3) Önsezi, (4) Nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği ve (5) Kendine özgü bir ruhsal hareket veya hareketlilik” olarak ifade edilmiştir.

Eğitim Terimleri Sözlüğü'ne göre ise duygu; “Belli bir uyaran karşısında genellikle güdü ve değerlerle ilişkili olarak belirip çoğu kez süreklilik ve tutarlılık gösteren, heyecandan daha zayıf bir uyarım biçimidir”. Ruh Bilim Terimleri Sözlüğünde ise duyguyu şu şekilde tanımlamıştır; “Belirli nesne, olay ya da kişilerin, bireyin iç dünyasında uyandırdığı

izlenimler” (<http://www.tdk.gov.tr>).

Latince hareket etmek manasına gelen duygu (emotion) kelimesinin kökü, “motere”dir. Bu fiile “e-“ on eki gelerek oluşan “emotere” fiili uzaklaşmak manasını alır, bu fiil bütün duyguları bir harekete doğrulttuğu düşüncesini hatırlatmaktadır. “Duygu” kelimesi, etkiyi, durumu, davranış ve tecrübeleri uyandırmaktadır. Frijda vd. (2000) duyguları; hisleri, psikolojik farklılıkları, hissedilenlerin manası olarak dışa atılan hal ve hareketleri, davranışları yönlendiren meyilleri içine alan zihinsel koşullar olarak adlandırmaktadırlar (Özdenk, 2015).

Geçen bir asır hatta daha fazla zaman içinde psikolog ve felsefecilerin manası üzerinde tartıştıkları bir kavram olan duygu başlığı altında nelere gönderme yaptığından bahsetmek isterim. Oxford İngilizce sözlüğü, duygu’yu “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tarif etmektedir. Bilimsel araştırma yapanlar hangi duyguların birincil olarak sınıflandırılabilceği, yani bütün duygu bileşenlerini oluşturan gerçek duyguların hangisi olduğunu veya birincil duyguların varlığını tartışmaktadırlar. Hepsi benzer düşünceler taşımaları da, kimi kuramcılar asıl duygu kümeleri olduğundan söz etmektedirler. Duygu kümelerinden bazılarını öfke, korku, üzüntü, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utanç olarak sıralayabiliriz. Elbette bu duygu örnekleri duyguların nitelendirilmesiyle alakalı bütün problemi gidermemektedir. Örnekle gösterecek olursak kıskançlık gibi öfkenin bir türü olan üzüntü ve korkuyla da birleşmiş bileşenler nasıl olacak? Ve ya umut ve iman, cesaret ve bağışlayıcılık, kesinlik ve temkin gibi erdemler? Ya kendini beğenmişlik, tembellik, uyuşukluk ya da can sıkıntısı gibi bazı alışılmış eksiklikler? Bunların net olan cevabı olmadığı gibi; duyguların ne şekilde bölümlendirileceği konusu bilimsel olarak tartışılmasına devam edilmektedir. Bazı duyguların temel duygu olduğu düşüncesi, Paul Ekman’ın San Francisco’bulunan California Üniversitesi’nden buluşuna dayanmaktadır. Ekman’ın belirli yüz ifadelerinden olan korku, öfke, üzüntü ve zevk gibi dört yüz ifadesinin sinema ya da televizyon gibi görsel iletişimle hiç bağları olamadığı düşünülen ve okuma yazması olmayanların da buna dahil olduğu, Evrenin farklı kültürlerinden kişiler tarafınca farkına varılmasının bu temel duyguların evrenselliğine işaret ettiğini ileri sürdüğünü görmekteyiz. Ekman, farklı şekilde olan yüz ifadelerini tam anlamıyla eksiksiz bir şekilde gösteren yüz fotoğraflarını, Yeni Gine’de bulunan uç yaylalarda ayrı yaşamakta olan Taş Devri’nden günümüze ulaşan Fore kavmine kadar ötelede yaşamakta olan değişik kültürlerle yaşayan kişilere göstermiş ve hangi yerde ve kültürde olursa olsun, kişilerin aynı temel duyguları fark ettiği sonucuna varmıştır. Ana düşünceleri belirlerken, Ekman ve diğer araştırmacılarla ilgili izlenimlerimle birlikte ben de duyguları bir dizi grup ya da boyutlar olduğu kanısına varıyorum; öfke, üzüntü, korku zevk, sevgi, utanç ve bunun gibi

belirli duygu öbeklerinin duygusal yaşantımızın ebedi olarak sürecek çeşidinin bir delili olduğu düşüncesindeyim. Bu duygu kümelerinin ayrı ayrı özünde ana bir duygu çekirdeği vardır ve bu çekirdekten temel duyguya bağlı akrabaları sayısız değişimlerle halkalar halinde yayılır. En dış halkada duygudan daha çok sessiz ve kalıcı olan ruh hali vardır; (örnekle hırçın ve sinirli ruh hali içinde bulunmak ender görülen bir hal değilken, bütün gün öfkenin hararetine kapılmak ender rastlanan bir durumdur, hırçın ve sinirli ruh hali sonucunda ise daha kısa süren öfke nöbetleri kolayca başlayabilir. Bu durum müsabakalarda daha çok görülmektedir (Goleman, 2013). Müsabakalarda başarıyı etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Duyguları kontrol etmek, onları baskı altında tutma anlamına gelmez (Özen ve Eygü, 2010 ss. 10-33).

Duyguyla alakalı, üç değer kaynağından (hedefler, standartlar ve tutumlar) tabanını oluşturan bir tipoloji yani insan tiplerini belirleme veya ayırt etme yöntemi oluşturan Ortony vd. (1988) duyguları; durumlara, nesnelere ve başka faktörlere karşılık oluşan tepkiler şeklinde ifade etmektedir. Böyle bakış biçiminde duygular; durumların, eylemlerin ve nesnelere ne şekilde tabir edildiğine ve duyguların kimi işaret ettiğine (kendisine veya diğer bireyleri) bakılarak bölümlendirilmektedir. Özellikle duygusal liderliğin diğerlerinden ayıran niteliği olan “başkalarına pozitif yönde olumlu olan duygusal cevaplar” bu bakış açısında üç temelde gösterilmektedir. Bunlar (Michie ve Gooty, 2005, ss. 445-446):

- **Takdir etme:** Diğer bireylerin tutum hal ve hareketlerine anlayış gösterme, bireylere karşı özenli davranmayı içine almaktadır.
- **Minnettarlık:** Diğer bireylerin karşılık beklemeden gösterdikleri iyi davranışlara karşı minnet ve sevgi gösterme ve bu bireylere kendisini bir şeyleri yerine getirme yükümlülüğü varmış gibi hissetmesini kapsamaktadır.
- **İyi niyet:** Diğer bireylerin karşılaşabilecekleri durumlara duyarlılık göstererek ilgi gösterme sürecinin belirtisi olacak şekilde; bu bireylerin karşılaşabilecekleri olumlu durumlardan mutluluk duyma ve hoşlanma, olumsuz durumlardan ise üzülme, bu bireylere duyarlılık gösterme ve merhamette bulunmayı ifade etmektedir.

### **Duygu ve Zekâ İlişkisi**

Duygu ve zeka ile alakalı bulunan araştırmaların bir çoğunda duygu “*emotion*” ve biliş “*cognition*” kavramlarının ikisinin de kendileri ile ilişkili kavramlar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aslında biliş kavramı, öğrenme, akılda bulundurma ve problem çözme gibi özelliklerden oluşmaktadır. Diğer bir tabirle biliş, devamlı ve gayesi olan öğrenme sürecini kapsamaktadır. Damasio’ya göre ise: “Akıl, mantıklı şekilde düşünme ve çıkarsama



yapabilme kabiliyeti olarak tanımlarken; duygu ise, zihinsel bir faktör tarafından aksiyon oluşturan, insanda zihinsel ve hareketsel olarak oluşan değişikliklerdir” (Aslan, 2009).

Duyguyla ilgili olarak Descartes ise, “duyguların, bireylerin düşünce yapılarına bağlı olarak meydana geldiğini söylemektedir. Böylelikle birey, öfkeli olmaya geçeceğinin düşündüğünde öfkelenerek duygularını gösterecektir. Böylelikle Descartes, akılla duyguyu birbirlerinden farklı görmüştür. Descartes göre, duygular denetlenmesi gereken gelişmemiş öğelerdir.” Bununla birlikte Cooper ve Sawaf, akıl ve duygu arasındaki bağda; “Senge’nin, zeka ile duygu ve beyin ile kalp arasında seçim yapılmamasını, yapılması durumunda ise, bu durumun tek ayak üzerinde yürümek veya tek gözle görmekten ibaret olacağını” cümlesini benimsemiştir. Bu bakış biçimine göre, duygu ve zihnin bir arada aktif bir şekilde işleyişinden söz edilebilir. Bu yaklaşıma benzeyen diğer bir bakış açısıyla, 1994 yılında yayınlanan “*Descartes’in yanılması*” kitabında Damasio, duygunun, akıl yürütme sürecini zedelemektense, bu sürece yardım edeceğini düşünmüştür (Aslan, 2009).

Duygusal ve sosyal becerilerin, bilişsel fonksiyonların gelişimine yardım ettiğine ilişkin pek çok araştırma mevcuttur. Örneğin Stanford Üniversitesindeki, Walter Michel tarafından yapılan “Şekerleme” çalışmaları buna örnek gösterilmektedir. Bu çalışmada bir odada dört yaşındaki çocuklar şekerlemelerle yalnız bırakılmışlar ve onlara iki seçenek sunulmuştur. Çocuklara eğer isterlerse şekerlemeyi hemen yiyebilecekleri; öğretmenin odaya geri dönüşünü beklerlerse ödülün iki şekerleme olacağı söylenmiştir. Çocukların üçte ikisi, öğretmenlerin geri dönüşünü beklemeyi başarmış ve ikinci şekerlemeyi kazanmayı başarmışlardır. Bu çocuklar on iki ve on dört yıl sonra tekrar izlenmiş; akademik başarı sınavı testi puanlarının diğerlerine göre oldukça yüksek ve sosyal ilişkilerinin iyi ve genel olarak üstün kişiler oldukları gözlenmiştir. Tek şekerlemeyle yetinip sabredemeyen çocukların, sosyal ilişkilerde zorlandıkları gözlenmiştir. Duygu ve zekâ ilişkisini kanıtlayan bu çalışmalardan önceki zamanlarda duygular göz ardı edilmiş, zekâ en önemli unsur olarak görülmüştür. Nitekim 18. yüzyılda Voltaire ve diğer düşünürler, insanın zekâsını kullanmasının gerekliliğine değinmişler ve duyguları görmezlikten gelmişlerdir. Öyle ki Antik Yunanda aklın, duygulara egemen olduğu görüşü hakim olmuştur. 1960’lı yıllarda duygu reddedilmiş, insanın rasyonel olduğu belirtilmiş ve duygunun ancak iyi giden bir mekanizmadaki eksikliklerden biri olabileceği varsayılmıştır (Aslan, 2009).

### **Duygusal zekâ kavramının tarihçesi ve tanımı.**

Amerikalı olan Wayne Leon Payne adında bir öğrenci 1985 senesinde ilk kez duygusal zekâ kavramından doktora tezinde söz etmiştir. Bu kavrama daha sonra neredeyse beş sene içinde bilimsel çalışmalarda yer verilmediği görülmektedir (Hein, 2005).

Gardner 1983 yılında “Çoklu Zekâ” teorisinde bireyin içsel dünyasının farkında olması ve sosyal beceri farklılığına yer vermiştir. Bu bireyler arasındaki içsel zekâ farklılığı duygusal zekâ teorilerinin gelişiminin ana unsurunun oluşturmuştur. (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999, ss. 267-298).

Duygusal zekâ kavramını 1990 yılında tarif eden ilk bilim adamları Mayer ve Salovey'dir. Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ, “kendisini ve diğer bireylerin duygularını takip etme, bu duygular arasındaki farkı bulma ve bunlardan oluşan bilgileri düşünce ve davranışlarında izlenecek yolda kullanma kabiliyeti” şeklinde tarif etmişlerdir. (Mayer ve Salovey, 1999).

Daniel Goleman'ın 1995 senesinde çıkarmış bulunduğu "Duygusal Zekâ" isimli eserinde; "Duygusal zekâyı, kişinin kendisini harekete geçirmesi, tersliklere rağmen yoluna devam edebilmesini, dürtüleri kontrol altına alarak tatmini erteleme, ruh halini düzenleme, sıkıntı ve üzüntülerinin düşünmeye engel olmasına müsaade etmeme, kendisini başkalarının yerine koyma ve umutlu olma kabiliyeti olarak tarif etmektedir (Goleman, 2005).

Bar-On (1997) ise duygusal zekânın; kişinin şahsını ve diğer bireyleri etkin şekilde kavramasını, şahsını ifade etmesini, diğer bireylerle ilişki kurmasını ve hemen etrafındaki ortama uyum sağlayıp ve bu çevreyle baş edebilmesine olanak veren duygusal ve sosyal kabiliyetlerden ortaya çıkar (Cumming, 2005).

Bar-On'a ek olarak, Baltaş (2006) ise duygusal zekâyı baş edebilme yeteneğiyle ilişki kurmuş ve duygusal zekâyı; “kişinin kendisi ve başka bireylerle baş edebilmeye imkan sağlayan duyguların farkında olma ve bu duyguları aktif bir şekilde kullanma kabiliyetidir” biçiminde ifade etmiştir.

Kişinin kendi yaşantısındaki ve sosyal yaşantısındaki duygusal zekânın rolünün önemini belirten Konrad ve Hendl (2001) adlı araştırmacıların yaptığı bir başka araştırma da duygusal zekâyı, kendisini ve diğer bireyleri isteklendirmek için, soğukkanlılık, istek ve sebat benzeri kabiliyetlerden oluşan nitelikli bir duygusal bütün şeklinde tanımlamıştır.

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan tanımlarda belirtildiği üzere, bireyin yaşama kalitesinin, başarılarının belirleyicisi olarak, bireyin kendi duygularını anlaması, tanınması, bu duyguları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve kendi motivasyonu ile bağlantılı kişisel yetenek ve kabiliyetlerle, karşısındaki bireylerin duygularının farkına varıp, kendisini karşısındaki bireylerin yerine koyabilmeyi ve etrafındaki bireylerle olumlu ilişkiler ve etkileşim kurabilmeyle bağlantılı sosyal kabiliyet ve becerilerin bileşkesi olarak tanımlayabiliriz. Duygusal zekâyı tek bir olgu olarak ele alınmamalıdır. Duygusal farkındalık,

dışavurum, bağımsızlık, özsaygı, kendini gerçekleştirme, empati, sosyal sorumluluk, sosyal ilişkiler, problem çözme, esneklik, strese dayanma, dürtü kontrolü, mutluluk ve iyimserlik şeklinde bir çok olguyu içinde barındıran bir kapsamdır. Öyleyse bütün bu görüşlere bakıldığında duygusal zekânın eğitim ve psikoloji dallarına katkısı büyük orandadır (Özdenk, 2015).

### **Duygusal zekânın önemi.**

Senelerce, kişilerin işlevselliğinin ve başarısının IQ (Intelligent Quotient-Zekâ Katsayısı) ile doğru orantılı olduğu tahmin edilmekteydi. Son dönemlerde yapılmakta olan araştırmalarda ise duygusal zekânın da, yani EQ'nun da başarıda büyük ölçüde katkısı olduğu düşünölmektedir. IQ düzeyi diğeri bireylere göre daha yüksek olan kişilerin akademik anlamda daha başarılı olmalarına rağmen, iş hayatlarında, diğeri bireylerle olan bağlantılarda ve kendi hayatlarında daha az verimli olmaları araştırmacıları, kişinin hayat başarısında, IQ'nun ötesinde bir takım etmenler olduğunu düşünmeye yöneltmiştir (Cooper ve Sawaf, 1997). Literatürde duygusal zekânın devam eden hayatın her yaşında geliştirilebileceğini, IQ'de olduğu gibi "kader" olmadığını, söylemektedir. Duygusal zekânın gelişime açık bir zekâ türü olması önemsenmesi için en büyük nedenlerdendir (Özdenk, 2015).

Zihinsel yaşantı içerisinde duyguların gücünü anlamaya çalışırken en merak edilen, hırsla hareket edip olay bittikten sonra pişmanlık duyduğumuz zamandır; aslında burada olan problem neden böyle basit bir şekilde mantıksız düşünebilmemizdir. Fevri duygularımızın aklımıza üstün geldiği bu zamanlar aslında amigdalanın gerçekte olan rolünü ortaya çıkardığını söyleyebiliriz (Özden, 2015).

Beynin medial temporal bölgesinde yer alan amigdalanın, görevi duyguları depolamak ve duygusal işlevleri düzenlemek olduğu bilinmektedir (Tok, Moralı ve Tatar, 2007).

Amigdala duyu organlarının iletmiş olduğu olumsuz olan bütün sinyalleri taradığını söyleyebiliriz. Böylelikle amigdala aslında ruh dünyamızın merkezinde olur psikolojik gözlem yaptığı için. Amigdala karşılaşılabilecek bütün durumları ve algıları sorgulamaktadır. Nitekim bunu çok basit bir soruyla, bunlar; benim nefret ettiğim, zarar veren veya korktuğum bir şey mi? gibi sorulardır. Nitekim bu sorular "evet" ile cevaplanıyor ise, amigdala tepki vermeye geçerek sanki bir sinirsel alarm şeklinde bu kriz iletisinin beynin diğeri kalan kısımlarına ulaştırır (Goleman, 2005). Duygusal zekâ ve alt boyutları olan öz bilinç, duyguları yönetme ve duyguları güdüleme karşılaşılabilecek bu tür durumlara karşı koyabilmeyi sağlayabileceğini söyleyebiliriz (Özden, 2015).

### **Duygusal zekâ ve amigdalanın önemi.**

Özellikle son zamanlarda teknolojik gelişmelerin artması sonucunda, duygusal zekâ çalışmalarına bilimsel olarak yardımcı olan beyin görüntüleme çalışmalarına büyük bir hız verilmiştir. Beynin medial temporal bölgesinde yer alan amigdalanın, görevi duyguları depolamak ve duygusal işlevleri düzenlemek olduğu bilinmektedir. İş de bu tür araştırma ve çalışmalar amigdala ile ilgili somut verilerin ortaya çıkması açısından çok önem arz eder (Tok vd., 2007).

Yunanca “badem” manasında olan amigdala; bireylerde limbik halkanın altına yakın, beyin sapının üzerinde bulunan ve birbiriyle bağlantılı yapılardan oluşan badem şeklinde bir küttedir. Herbiri beynin bir tarafında olmak üzere başın yan kısmına yakın iki amigdala vardır. Amigdalanın beynin diğer kısımlarından ayrılması durumunda, yaşanılanların duygusal anlamını değerlendirmekte aşırı bir eksiklik ve “duygusal körlük” denilen koşullar meydana gelebilir (Goleman, 2005).

Bazı nedenlerden dolayı amigdalasız alınmış kişiler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda, böyle bireylerin, sözel olmayan mesajların yani yüz ifadelerinin duygusal içeriklerini anlayamamışlardır ve algıladıkları hiçbirşeye duygusal anlam verememişlerdir Buna bağlı olarak, duyguların zihinsel eylemlerin uygulanmasında ve buna bağlı kararların alınmasında önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz . Diğer bir taraftan gerekli standartlara sahip olan duygusal zekânın bir zekâ türü olduğunu da söyleyebiliriz. Bununla birlikte Gardner ise, beceri ile alakalı olarak beyinde hassas bir alan olması ve bu hassas kısmının zarar görmesi halinde bu becerinin büyük oranda yitirilmesi halinde ancak bu becerinin zekâ olarak nitelendirilebileceğini savunmaktadır (Tok vd., 2007).

Çalışma ve araştırmalar sonucunda elde edilen verilerde görüldüğü gibi duygusal zekâyı oluşturan becerilerin bir zekâ türü olarak görülebileceğini söyleyebiliriz (Özdenk, 2015).

### **Duygusal zekâ ve eğitim.**

Duygusal zekâ ile ilgili araştırma ve çalışmalarda; duygusal zekânın gelişiminin eğitimle sağlanabileceğini; gelişiminin anaokulundan başlayarak bütün eğitim kademelerinde önem arz ettiğini, bireyin duygularıyla öğrenmenin ayrı olarak düşünülmemeyeceği, duygusal zekânın geliştikçe, akademik zekâ kapasitesinin en verimli şekilde yararlanılabileceğini söyleyerek, öğrenme, öğretme süreci olan eğitim etkinliklerinde duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Duygusal zekâ yaşamın her yerinde başarının en önemli unsuru olarak görülmektedir. Bilişsel ve duygusal zekânın

gelişimi birbirlerini paralel olarak gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz. Böylelikle kişinin duygusal zekâ gelişiminin çevresi ile ilişki kurmaya başlaması ile başladığını söyleyebiliriz (Özdenk, 2015).

Bilişsel yetenek ölçümleri ile ilköğretimde yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçlarla yapılan araştırmada, çalışmaya katılan bireylerden iyimserlik düzeyi yüksek olarak çıkan bireylerin akademik başarılarının, iyimserlik düzeyi düşük çıkan bireylerinkinden daha yüksek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Aydın ve Tezer, 1991, ss. 2-9).

Uzmanların eğitimin önemli bir yeri olduğu görüşünde birleşmesinin bir nedeni ise duygusal zekânın öğrenilmiş alışkanlıklara dayandığı öngörüsüdür. Bu da tabii ki uzmanları eğitim alanında kapasitenin artırılması gerekliliğine yönlendirdiğini söyleyebiliriz. Eğitimin işlevi; kişinin kendine öz zekâ özelliğinin, topluluk içinde gelişimine ve ilerlemesine olanak verecek görev ve alanlarda ustalaşmak için kullanmasına yardım etmektir. Gün içinde birçok davranış da değişik zekâ alanı entegrasyon içinde çalışmakta ve birbirlerini etkilemektedir. Dolayısıyla eğitimde zekânın değişik alanlarını beraber geliştirmek amaçlanmalıdır. Sadece belirli bir yönünü geliştirmek yeterli değildir (Ada, 2009).

Duygusal zekâ ile ilgili çalışmaları inceleyen Yeşilyaprak (2001), eğitim açısından duygusal zekânın doğurgularını şöyle sıraladığını görmekteyiz:

1. Duygusal zekâ ait özellikler, eğitimle geliştirilebildiğini ve güçlendirebildiğini söyleyebiliriz.
2. Anaokulundan başlayarak bütün eğitim kademelerinde duygusal zekânın gelişimi önemli olduğunu söyleyebiliriz.
3. Duygusal zekâyâ gereken önemin verilmemesi, daha etkin ve daha fazla kullanılması gereken bilişsel zekâ kapasitesinin etkin bir şekilde kullanılmasına engel teşkil eder. Öyleyse duygusal zekânın gelişimi akademik başarı oranının artması yönünde olumlu katkı sağlayacağını söyleyebiliriz.
4. Bütün öğrencilerde duygusal zekâ kapasitesi bulunmaktadır. Fakat öğrenciler farklı zekâ özellikleri ile eğitim sürecine katıldıklarını söyleyebiliriz.
5. Okullarda yapılan duygusal zekânın gelişimi ile ilgili çalışmalar okulda karşılaşılabilecek disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltabileceğini söyleyebiliriz.
6. Eğitim öğretim faaliyetlerini planlamada, yürütmede ve değerlendirmede öğretmenler, duygusal zekânın alanını geliştirme doğrultusunda etkinlik ve çalışmalara önem vermelidirler.
7. Duygusal zekânın ders içinde kullanılması, kalıcı ve zevkli bir öğrenme ve ortamı

meydana getirir.

8. Duygusal zekânın geliştirilmesi konusunda okulda bulunan rehberlik uzmanları, idareci ve öğretmenlere danışmanlık yaparak onları bilinçlendirmelidirler.

Hızlı bir şekilde değişen ve gelişen dünyada, giderek güvensiz ve sağlıksız ilişkilerin, kaygı ve olumsuzlukların arttığı görülmektedir. Duygusal zekâlarını geliştirebilen çocukların ancak zorluklar ve engellerle baş edebilmeleri, ve sağlıklı, mutlu ve üretken birer birey olabilmeleri beklenebilir. Zihinsel beceri ve yetenekleri pozitif anlamda etkileyen duygusal zekâ gelişimi, akademik anlamda onların başarılı olmasına olanak sağlayabileceğini söyleyebiliriz (Ada, age., s.51).

### **Duygusal zekâ modelleri.**

#### ***Mayer ve Salovey modeli.***

Özellikle 90'lı senelerde yapmış oldukları akademik çalışmalar ile literatüre duygusal zekânın tanımlanması ve modellendirilmesi anlamında çok önemli katkılar sağlamışlardır. Bununla birlikte kurdukları model duygusal zekâ modellerinin temeli olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü diğer duygusal zekâ modelleri Mayer ve Salovey'in ana teorilerinden yola çıkarak araştırmalarını yapmışlardır (Çakar ve Arbak, 2004).

Hazırladıkları modelde Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekânın içeriğini şu biçimde ifade etmişlerdir: “Duyguları doğru şekilde idrak edebilme, duyguları değerlendirebilme ve onları ifade edebilme kabiliyeti; düşüncelere yol gösterebilecek şekilde seziler üretme ve bunları kullanma kabiliyeti; duyguları veya duygusal enformasyonu anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları düzenleme ve ifade etme yeteneğini içerir.

Duyguların algılanıp açıklanması, düşünceleri duyguyla kaynaştırmak, duyguları anlayıp kullanmak ve kendisi ile başkalarının duygularını yönetmek üzere Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modeli dört boyuttan oluşmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey'in duygusa zekâ modelinde bildirdiklerine göre, duygusal zekânın ilk boyutu; bireyin halinden duygu, düşünce ve hislerini tayin etmek ve bu durumunu ifade edebilmeyi içermektedir. Düşünceleri duyguyla kaynaştırmak ise duygusal zekânın ikinci boyutu olup; bilişsel sisteme alınan duyguların ne şekilde girdiği ve düşünceye yardım etmekte olan bilişin düşünceyi ne şekilde değiştirdiği üzerinde durmaktadır. Duyguları anlayıp kullanmak Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelinin üçüncü boyutu olup; duyguların neler anlatabildiğini, bu duyguların birbiri ile olan ilişkilerini, nasıl ilerlediğini, ve duygularla muhakeme etme yeteneğini içerir (Çakar ve Arbak, 2004).

### ***Cooper & Sawaf modeli.***

Duygusal zekâ modelinin biride Cooper ve Sawaf (1997)'a ait olup onlara göre duygular, davranışlara şekil veren enerji akımı ve kişinin kendi içerisinde yükselmekte olan değerleri hareket haline getirmekte olan, bu davranışların başkalarını dışa doğru yayılarak etkilemesi diye tarif etmektedirler. Kişinin duygusal olarak kullanılmaya hazır olan gücünü açığa çıkaran ve birey ile sosyal ortam arasında bağ kuran bir enerji akışı olduğunu bu yönüyle duygusal zekânın söyleyebiliriz. Bireylerin duygusal enerjilerinin etkisini anlamlandırması ve etkin bir biçimde bu enerjiyi kullanması ancak duyguların gücünü ve bu duyguların algılama biçimi ile alakalıdır. Cooper ve Sawaf'ın modeline göre, boyutlar on altı beceriden oluşmaktadır. Bunları şöyle sıralayabiliriz; duygusal öğrenme boyutu; duygusal dürüstlük boyutu, duygusal enerji boyutu, duygusal geribildirim ve pratik sezgi boyutu; duygusal zindelik boyutu; öz varlık boyutu, güven çemberi boyutu, yapıcı hoşnutsuzluk ve esneklik ve yenileme boyutu; duygusal derinlik boyutu; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık boyutu, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki boyutu; duygusal simya boyutu; sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi boyutu, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak boyutlarından oluştuğu görülmektedir (Cooper ve Sawaf 1997).

### ***Goleman duygusal yetkinlik modeli.***

Duygusal zekâ modelinin bir diğeri de Goleman'a ait olup ona göre duygusal zekâ modeli, bireye ait kişilik özelliklerini aynı zamanda yetenekleri de içine almakta olan, sosyal beceri ve bireyi isteklendirme, motive etme üzerinde duran karışık bir duygusal zekâ modeli olarak görülmektedir (Goleman, 2005).

Goleman'a ait duygusal zekâ modeli, kişilerin tüm bu alanlarda kusursuz halde olmadıklarını, kuvvetli veya zayıf yanlardan oluşan bir özelliğe sahip olduklarını söylemektedir. Ayrıca, Goleman'a göre, kişilerin alışılmışın dışında bir performans ortaya çıkarabilmesi için sayılan özelliklerin en az altı özelliğinden güçlü olması ve bu güçlü olan özelliklerinin de t duygusal zekânın beş alanına yayılması gerektiğini söylemektedir (Onay, 2011 s. 587).

### ***Bar-On'un duygusal zekâ modeli.***

Duygusal zekâ modelinin bir diğeri ise Bar-On modeli olup buna göre, bireyin çevresel istekler ve baskılarla baş edebilmedeki genel yeteneğine tesir etmekte olan bir seri bireysel, bireyler arası ve duygusal beceri olarak duygusal zekâyı ifade etmektedir. Bar-On'un modeline göre duygusal anlamda zeki olan kişiler; pozitif bir özsaygısı olan, kullanılmaya hazır olan yeteneklerini gerçekleştiren ve mutlu bir yaşam için açıkça önde giden; duygularını fark

edebilen ve bu duyguları açıklayabilme özelliğine sahip bireylerdir. Diğer bireylerin ne hissettiğini anlayabildikleri gibi onlara bağlı kalmadan karşılıklı tatmin eden ve sağduyulu bir bağ kurabilir ve bu bağın devamını sağlayabilirler. Duygusal anlamda zeki olan insanlar aynı zamanda genel olarak iyimser, katı olmayan, realist ve kontrolü elde bulundurarak stresle başa edebilmede bir de problem çözmede başarılı olan bireylerdir (Goleman, 2005).

Zekâ Bar-On modelinde, IQ ve EQ ile hesaplanan bilişsel zekâ ve duygusal zekâdan oluştuğunu belirtilmektedir. Bireyin oldukça işlevsel, başarılı ve duygusal manada sağlıklı bir kişi olabilmesi için yeteri derecede duygusal zekâyâ sahip olmalıdır. Zaman içinde gelişen duygusal zekâ, zaman içinde değişir ve tedavi edici müdahalelerle olduğu gibi iyileştirici programlar ve eğitimlerle de geliştirilebilir. Bar-On duygusal zekâ modeli daha çok süreç odaklı olup sonuç odaklı değildir. Bar-On (2000) modelinin beş temel boyutu vardır: içsel, kişiler arası, uyum, stres yönetimi ve genel durum. Bu temel boyutlardan her biri sırasıyla yetenek ve becerilerle ilişkilendirilmiş bir takım parçalardan oluşur (Schwartz, Proctor, Chien, 2001).

İçsel boyuta ilişkin beş yeti vardır:

- Duygusal farkındalık, bireyin duygularını farkında olması ve bu duygularını anlama yeteneği;
- Kendine güven, duygu, düşünce ve inanışları açıklama yeteneği;
- Özsaygı, bireyin kendi özelliklerini doğru bir biçimde değerlendirme yeteneği;
- Kendini gerçekleştirme, bireyin kullanılmaya hazır gücünün kapasitesinin farkında olması yeteneği;
- Bağımsızlık, bireyin düşünce ve davranışlarında, hareketlerini kontrol altına alma, kendisini çekip çevirme ve duygusal olarak bağımsız olabilme yeteneğidir.
- Kişilerarası boyuta ilişkin üç yeti vardır: Empati, başkalarının duygularını fark etme, anlama ve onlara değer verme yetisi;
- Sosyal sorumluluk, bireyin kendisini sosyal grubun birlikte hareket eden, bu gruba yardımcı ve yararlı bir parçası olarak kanıtlama yeteneği;
- Kişilerarası ilişki, duygusal bağ olarak görülen kişilerin birbirleri arasında memnuniyetlerine yönelik bir ilişki kurma ve bu ilişkiyi sürdürme yeteneğidir.

Uyuma ilişkin üç yeti vardır:

- Gerçekliğin sınanması, bireyin duygularını uygun bulma yeteneği;
- Esneklik, bireyin farklılık gösteren koşul ve durumlara, bu koşullar içindeki duygu, ve düşüncelerine ve davranışlarına alışma yeteneği;



- Problem çözüme, bireyin oluşan problemleri tespit etmesi ve bu problemi tanımlamasının yanında, probleme etkili çözümler bulma ve bu çözümleri uygulamaya geçire yeteneğidir.

Stres yönetimine ilişkin iki yeti vardır:

- Strese dayanıklılık, olumsuz durumlara karşı dayanma ve stresli durumlarda dağılmadan, aktif ve olumlu bir biçimde stresle baş edebilme yeteneği;
- Dürtü kontrolü, bir dürtüyü gerçekleştirilmeme, bu dürtüyü erteleme ve duygularını kontrol altına alma yeteneğidir.

Beşinci boyut olan genel durum. Duygusal zekâ Bar-On modelinin diğer faktöriyel bileşenlerinin çeşitliliğine imkân veren önemli ve güdüleyici değişken niteliklerine sahiptir .

Genel duruma ilişkin iki yapı vardır:

- İyimserlik, her durumda olumlu düşünme ve bir güçlükle karşılaşılsa bile olumlu davranışını devam ettirme yeteneği,
- Mutluluk, bireyin hayatından tatmin olma, kendisi ve diğer bireylerle beraberken keyif duyma ve eğlenme yeteneğidir (Schwartz, vd., 2001, ss.147-174).

### **Duygusal Zekânın Boyutları ve Yeterlilikleri**

Bar-On modelinin belirlemiş olduğu duygusal zekâ boyutları ile duygusal zekâ boyutları oluşturulduğunu söyleyebiliriz. Bar-On duygusal zekâyı beş ana boyut halinde toplamıştır bunlar; kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh halidir.

#### **Kişisel farkındalık.**

Bu boyut bireyin, kendi içsel halinin, duygu, üstünlük, yetenek, öncelik ve sezgilerini fark edebilmesi ile ilişkilidir. Bu boyut, kişinin kendi özelliklerini bilmesi ve kendisini yönetmeyle ilgili yeti ve becerilerden oluşan boyuttur. Kişisel farkındalığın alt boyutlarından olan duygusal öz farkındalık, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme boyutları aşağıda açıklanmıştır Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler, kendilerini iyi bulan, duygularının farkına varan ve hayatlarında gerçekleştirdikleri hakkında pozitif düşünen bireylerdir. Böyle bireyler duygu, düşünce ve inançlarını rahatça ifade eder ve bu ifade etme anlamında bağımsız, güçlü ve kendilerine güvenen bireylerdir (Goleman, age., 2005).

#### ***Duygusal öz farkındalık.***

Duygusal öz farkındalık, kişinin kendi duygularını ve bunların etkilerini tanıması,

bilmesi olarak ifade edilmektedir. Kişi, kendisini anlama kabiliyetine sahip ise, başka kişileri de anlamakta zorlanmaz. Birde kişinin duygularının farkında olabilmesi, bu kişinin olumsuz olan duygularını olumlu duygularla değiştirmesi için olanak sağlar (Schwartz, vd., 2001, ss.147-174).

Goleman (2005)'e göre, kişinin “kendisiyle konuşmasını” gözlemlemesi içinden gelen kendini aşağılama gibi negatif mesajları hissetmesi; bu tür hislerin temelinin farkında olması; kaygı, üzüntü, öfke ve korku gibi durumlarla başa çıkmanın yollarına hakim olmasıdır. Bireysel olarak kişinin kendisini yatıştırması, etkili kaygı, karamsarlık ve alınganlıklardan kendini uzaklaştırma yetisi ilerlemiş olan kişiler, hayatta karşılaşılabilecekleri olumsuz durumları daha pozitif algılayabilmekte ve negatif anlamda olan tecrübeler akabinde kendilerini daha çabuk ve basit bir şekilde eski olumlu hallerine geri döndürebilmektedirler.

Duygusal farkındalığını geliştiren kişiler, şu özellikleri gösterir:

- Nasıl bir duygu hissettiğini ve bu duyguyu hissetmesinin nedenin farkında olur.
- Düşündüklerinin, davranışlarının ve konuşmaları ile hislerinin arasında olan bağın farkında olurlar.
- His ve duygularının performanslarını nasıl etkilediğinin farkındadırlar.
- Amaç ve değerleriyle ilgili hedefe ulaştırıcı bilinç ve yetiye sahip bireylerdir.

Böylece öz farkındalığını geliştirmiş bir kişi duygusal zekâyâ ait diğer özelliklerini edinme anlamında fazlasıyla yol almış olur. Duygusal farkındalık özelliklerini taşıma oranı ne kadar fazlaysa duygusal yeterlilik anlamında başarılı olma olasılığı yüksektir. Duygusal yeterlilik anlamında kendini geliştirmiş kişiler gergin, asabi ve olumsuz duygular hissettiklerinde böyle duyguların davranışlarını nasıl değiştirdiğini ve diğer kişilerin bu davranışlardan ne derece etkilendiğinin farkında olarak nasıl bir durumun kendilerini bu hale getirdiğini de bilirler (Goleman, age., 2005).

### ***Kendini yönetme.***

Her hangi duyguyu oluştururken farkında olma, duygusal zekânın temeli oluşturduğunu ifade söyleyebiliriz. Duygularını tanıyan ve yönetebilen kişiler, hayatlarını daha iyi idare edebilmekte, kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden daha emin olabilmektedirler. Bu özelliği daha fazla taşıyan kişiler, güçlerinin farkına varan ve yaşamını anlamlı, zengin ve dolu hale getirmeye çalışan kişilerdir. Böyle kişiler, yaşamlarında nasıl yol aldıklarını ve nereye gittiklerini, bu yolda olmalarının nedenini fazlasıyla bilirler (jung, 1999).

### ***Bağımsızlık.***

Kişinin düşünce ve davranışlarında kendini kontrol edebilmesi, yönetebilmesi ve duygusal manada başka bireylere bağımlı olmama özelliğidir. Bu özelliğe sahip bireyler planlama yapmada ve önemli kararları almada kendilerine güvenleri tamdır. Böyle kişiler, düşüncelerinin arkasında durur, düşüncelerine ve inanışlarına sonuna kadar sahiptirler. Bu özelliğe sahip bireyler kendilerini yöneten, başkalarından bağımsız, fikirlerinde ve davranışlarında özerktirler. Bu kişiler başka bireylerin önerilerini alır, bu önerileri göz önünde bulundurur ancak alınması gereken mühim kararlarında başkalarına bağımlılık göstermezler. Bu kişiler duygusal ihtiyaçları anlamında başka kişilere bağımlı olmazlar. Öz olarak söylemek gerekirse duygusal manada hiç kimseye bağımlı değildirler. Bağımsızlık yetenekleri kendilerine olan güvenlerine, içsel güçlerine, beklentilerinin ve ihtiyaçlarına bağlı kalmadan yerine getirme isteğine bağlıdır (Schwartz, vd., 2001).

### ***Kişilerarası ilişkiler.***

Samimi ve karşılıklı sevgiyi içinde barındıran olumlu bir ilişki kurma ve bu ilişkiyi devam ettirebilme kabiliyeti kişiler arası ilişkiler boyutu özelliklerindedir. Bu kişiler dostluklar kurabilen, sevgiyi karşılıklı olarak paylaşabilen kişiler olarak tarif edilebilirler. Başka bireylerle karşılıklı olarak doyumlu ilişkiler kurup geliştiren kişiler, genel olarak bu boyuttan yüksek değer almaktadırlar. Bu kişilerin kurdukları karşılıklı ilişkiler, sosyal etkileşimin istekli ve eğlenceli olduğu ilişkilerdir. Bu duygusal yetenek, diğer kişilere karşı duyarlı olmayı, ilişki kurmada istekli olmayı ve ilişkilerde doyumlu olmayı gerektirir (Goleman, 2005).

### ***Başkalarının duygularının farkında olma (empati).***

Empatinin doğuştan sahip olunan ve devamında tecrübelerle daha da geliştirilebilecek önemli bir yetenek olduğunu söyleyebiliriz. Bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamasına empati diyebiliriz. Ayrıca kişiyi duygularını yönetme yeteneği empati özelliğine fazlasıyla yarar sağladığını söyleyebiliriz. Kaygı düzeyleri duygularını yönetemediği için yüksek olan bireylerin ve yaşamlarından memnun olmayan bireylerin ilgileri kendilerine yönelik olacağı için, diğer bireylerin iç dünyalarına ilgi göstermeleri ve onlarla empati kurabilmelerinin zor olacağını söyleyebiliriz (Dökmen, 2005).

Dökmen (2005)'e göre empati kurulabilmesi için gerekli olan üç temel öge vardır. Öncelikli olarak empati kuracak kişi, kendini karşısındaki kişinin yerine koyabilmeli, yaşananlara karşısındaki kişinin bakış açısıyla bakabilmelidir. İkinci önemli olan kısım,

bireyin empati bakış açısıyla bakabilmesi için, o bireyin duygularını ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamlandırması gerektiğini söyleyebiliriz. Üçüncü ve son önemli olan kısım empati kuran bireyin kendinde bulunan empatik anlayışın, karşıdaki ki bireye iletilmesi gerekliliğini söyleyebiliriz.

### ***Sosyal sorumluluk.***

Sosyal sorumluluk bilincine sahip olan bireyler, katılmış oldukları sosyal bir grupta işbirlikçi, destekleyici ve yapıcı üyeler olarak ifade edildiklerini söyleyebiliriz. Bireysel bir anlamda çıkar gütmekten aldığı sorumlulukları yerine getirebilme yeteneğini de diyebiliriz. Sosyal sorumluluğu sahip bireyler yüksek bir sosyal bilinçlerinin de olduğunu söyleyebiliriz. Bu boyut başkaları için bir şeyleri başkaları için yapmayı ve başkaları ile birlikte birşeyler yapabilmeyi ve sosyal kurallara uyarak bu kuralları destekleme yeteneği ile ilgilidir. Kişiler başka kişilerle olan, ilişkilerinde duyarlıdırlar ve kendilerinde olan yetenekleri ve deneyimlerini o kişilerin veya buldukları grubun amaçlarına katkı sağlamak için de kullanırlar (Goleman, 2005).

### ***Stres yönetimi.***

Stres bireyde gerilime neden olan bir güçtür. Böyle bir gücü herhangi bir nesnenin üzerine uygulanırsa, o nesnenin biçiminin bozulmasına neden olur. Böylelikle stresi bir dış uyarıcı veya bir dış etken olduğunu söyleyebiliriz. Stres, bir bakış açısına göre kimi duygusal ve davranışsal durumların meydana gelmesine neden olan veya aracılık eden bir etken, bir uyarıcı gibi sayılırken, diğer bir bakış açısına göre, bir durum ile karşılaşan kişinin verdiği tepkiyi ele alınmaktadır. Stres yönetiminin bazı amaçlarını şöyle sıralayabiliriz; strese neden olan durumları ve stres oluşturan nedenlere verilen tepkilerin farkında olmak, olumsuzlukların teşhisine doğru bir şekilde karar vermek, strese neden olan etmenlerden uzak durmak için yöntemler belirlemek, bu yöntemleri öğretmek ve geliştirmektir. Bireyin ruh ve beden sağlığını koruması, üretken ve sağlıklı bir yaşam biçimi oluşturabilmesi için stres yönetimi gereklidir. Kişinin çalıştığı ortamda başarının yolu stresten veya stresin bütün türlerinden kaçınılmaksa, verimlilik, enerji ve canlılık anlamında bireye pozitif bir güç ve enerji verecek en uygun stresi yaratmaktan geçtiğini söyleyebiliriz. Özetler söylemek gerekirse stres yönetimi ile stresin pozitif tesiri desteklenir, bunun yanında negatif olan etkileri azaltılmaya veya tamamen ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır (Türküm, 1999).

### ***Stresle başa çıkma.***

Stresle başa çıkma anlamında başarılı olabilmek için öncelikle stres belirtilerinin neler

olduğunun bilinmesi gereklidir. Braham, stresle ilgili belirtileri dört grupta toplamıştır bunları şöyle sıralayabiliriz; fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal belirtilerdir. Diğer taraftan Rowshan ise stres belirtilerini ruhsal, sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel olmak üzere beş kategoride ele almaktadır. Bu belirtilerin bir birini etkilediğini söyleyebiliriz; öfkeli bir davranışa baş ağrısı ile tepki verilirken, ağrı bireyin uykusunu bölecek, uykusuz kalmak da ruh durumunu olumsuz yönde etkileyecektir.

Stresle başa çıkma sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek ve zihinsel ve bedensel sağlığımızı korumak için gereklidir. Stres karşısında sağlıklı bir yönetim sağlayan kişiler, olumsuz giden ve stresli durumlarda morallerini bozmadan soğukkanlılığını koruyabilen kişilerdir. Böyle kişiler güdülerini, ihtiyaçlarını erteleyebilen veya onlara karşı koyabilen kişilerdir. Bu yeteneği güçlü olan kişiler, umutsuzluk veya çaresizlik duygusuna kapılmadan, olumsuz durum ve problemlerinde stresle kolaylıkla başa çıkabilirler (Braham, 1998).

### ***Dürtü kontrolü.***

İçsel yaşamımızın en önemli öğelerinden biridir dürtüler. İçgüdüsel olan dürtüler, yaşamın devam ettirilebilmesi için gereklidir. İnsanların sosyal yaşamı ancak dürtülerini kontrol edebildiği ve isteklerine engel olabildiğince olabilir. Dürtülerin kontrolü temel bir psikolojik beceridir. Dürtülere karşı koyabilme ve onları kontrol altında tuabilme, stresli durumlarda çözülmeye, donup kalmaya, çocuksulaşmaya ya da baskı altında akli karışmaya ve dağılmaya daha az eğilimli, mücadeleden kaçmayan ve zorluklar karşısında bile direnen, kendine karşı güvenli ve güvenilir, inisiyatif alan, projelerle yakından ilgilenen bir kişiliğin oluşumunda etkilidir. Yaşamın ilk dönemlerinde azar azar başlamakta olan davranışlar, ilerleyen süreçte büyüyüp gelişerek daha çeşitli sosyal ve duygusal beceriler haline dönüşür (Yılmaz, 2003, ss.39-52).

### ***Uyum yeteneği.***

Değişiklikleri idare etmede esnek olunma becerisidir. Bu yeterliğe sahip kişi, olaylara bakış açısında esneklik gösterir. Karşılaştığı durumlara uygunda davranışlarda bulunabilmek için, kendi tepki ve taktiklerini duruma uydurabilir, zorlanmadan gereken değişiklikleri yapabilir. (Goleman, 2005). Taktikle ilgili davranışın iki farklı özelliği vardır (Özen ve Eygü, 2010). Bu özellikler insanların kişilik ve uyum yeteneğini de etkilemektedir.

Uyum yeteneği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan gerçekçilik, kişinin hızlıca uyum sağlayabilmesini, olaylara doğru bakış açısı ile bakabilmesini, hayal kurup abartmadan olayları oldukları gibi yaşayabilme yeteneğini içine alır. Bununla bitirlikte kişinin uyumlu olabilmesi için; kendisinin problem çözebilmesi, katı olmaması, kendini kontrol

edebilmesi, güvenilir ve yeniliklere açık olması gerekmektedir (Börekçi, 2002).

Bu durum kişinin çevresini ve etrafını daha iyi algılamasıyla ilgilidir. Algı içimizde ve dışımızda gelişen olayların farkına varmak ve duyularını yorumlama, onları anlamlı hale getirme sürecidir. Algısı sayesinde insanın zihninde kendisi ve mevcut çevresi hakkında bir resim oluşmaktadır (Özen ve Eygü, age.). Gerçekçilik algı düzeyi yüksek olan kişiler, yaşadıkları ile gerçekte var olanlar arasındaki benzerlikleri değerlendirebilen kişilerdir. Uyum yeteneğinin bir başka alt boyutu olan esneklik ise kişinin, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değişen durum ve şartlara kolaylıkla uygulayabilme durumudur. Esnek kişiler, çevik ve enerjik kişilerdir. Yapılan yanlışlıkları ispatlanırsa, bunu kabul eder ve fikirlerini değiştirebilirler. Uyum yeteneğinin diğer bir boyutu da problem çözme yeteneğidir. Problem çözme yeteneği yüksek olan kişiler problemleri farkına varmalarının ötesinde bu problemlere etkin çözümler üretip bu çözümleri uygulama yeteneğine sahip kişilerdir. Problemi sezinleme, farkına varma ve bu problemin çözümü için kendine olan güveninin ve motivasyonun olması, problemi mümkün olduğunca açık bir şekilde tanımlamak ve formüle etmek, mümkün olduğunca çok çözüm üretmek ve çözümlerden birinin uygulanmasına karar verme problem çözme sürecini oluşturmaktadır (Acar, 2001).

### **Ruh hali.**

Ruh hali, hayata bakış açısını, hayattan aldığı zevki, hayatla ilgili duyguları ölçer. Genel ruh hali yüksek düzeyde olan bireyler, yaşamdan zevk almasını bilen, neşeli, pozitif, umudu olan ve iyimser kişilerdir. İnsanın günlük yaşamda hissettiği endişeler, üzüntüler, kendisini olumsuz bir ruh haline sokar. Endişe ve tasalar, zihinsel yaşantımızı negatif bir biçimde etkiler. Tasa, aslında faydalı bir tepkinin yoldan çıkmış hali; beklenen bir olumsuzluğa karşı gereğinden çok hararetli bir zihinsel hazırlıktır. Yalnız zihindeki bu hazırlık, dikkati kendine çekip farklı durumlara odaklanmayı engelleyecek şekilde kısır bir döngünü haline dönüşürse, yıkıma neden olan bir bilişsel durağanlığa sebep olur (Goleman, 2005).

### **İyimserlik.**

İyimserlik, kişinin belirlemiş olduğu amaca ulaşma yolunda, engeller ve güçlüklerle rağmen yılmayarak, hedefine ulaşmada, sabırlı, ısrarcı ve kararlı olması şeklinde tarif edilmektedir. İyimserlik, olumsuzluklara ve engellere rağmen, hedeflere ulaşma anlamında kararlı olmaktır. İyimser kişiler, bütün olumsuz durumlara karşı yeni amaçlar edinir, işlerini yaparken başarısızlık hissindense, başarı hissi taşırlar. Duygusal zekâ açısından iyimser bir tutum, zorluklar karşısında kişileri kayıtsızlığa, umutsuzluğa ya da depresyona karşı koruyan

bir tutumdur ve iyimserlik yaşamda kazanç sağlayan önemli bir etkidir. İyimser kişiler, başarısızlığı değiştirilebilir bir sebebe bağlarlar ve böylece bir dahaki tekrarlarında başaracaklarına inanırlar. Kötümser düşünen bireyler ise başarısızlığın sebebini kendilerinde bulup değiştiremeyecekleri, sabit bir özelliğe bu durumu yüklerler. Mutlu ve başarılı bir yaşam devam ettirilmek isteniyorsa bu iyimserlikle mümkündür (Goleman, 2005).

### ***Mutluluk.***

Yaşadığı hayattan zevk alan, yaşamı doyumlu bireyler mutluluk düzeyi yüksek olan bireylerdir. Böyle olan bireylerin genelde mutlu bir mizaca sahiptirler. Bu özelliğe sahip kişilerle birlikte olmak diğer insanlar için zevk verir. Yaşama farklı bakış açısı ile bakabilme özellikleri vardır. İş ve özel hayatlarında huzurlu, rahat bireylerdir. Mutluluk neşeli ve istekli olmakla ilişkilidir. Bu boyuttan düşük değer alan kişi, sürekli endişe hali, geleceğe ilişkin belirsizliklerin yoğunluğu, toplumdan uzaklaşma, kendini sürekli suçlu hissetme, yaşamdan zevk almama gibi depresyon belirtileri gösterebilir (Goleman, 2005).

### **Liderlik Kavramı, Tarihçesi ve Tanımları**

Liderlik bireyin ortak amaçlarını gerçekleştirmede grubu etkilediği bir süreç olarak tanımlanmıştır. Liderlik hem kişilik özelliğini yansıtmakla beraber aynı zamanda liderler ve takipçiler arasında gerçekleşen bir durum olarak ifade edilir. Süreç liderin takipçilere tesir ettiğini ve onların tesir altında kaldığını ifade etmektedir. Liderlik vasfı herkeste bulunabilir ancak insanın liderlik vasıflarını taşıması gerekir. Liderlik sadece gruptaki resmi tayin edilmiş liderle sınırlı değildir. Liderin etrafındakileri nasıl etkilediği ile alakalıdır. Tesir liderliğin olmazsa olmasıdır yani tesir olmazsa liderlik olamaz (Northouse, 2014).

Kişiler bazı istek ve ihtiyaçlarının tamamını ya da belli bir kısmını karşılayabilmek için formal ya da informal bir şekilde bir gruba ait olabilme isteği duymaktadırlar. Bunun nedeni ise kişilerin istek ve ihtiyaçlarını bir grup içinde çok daha basit bir şekilde karşılayabilme olanağına sahip olmasındandır. Amaca ulaşmak için bu grubun yönlendirilmesi ve istenilen amaca doğru harekete geçirilmesi sağlanmalıdır. Bu yönlendirme işini yapan kişiye lider, bu işe ise liderlik denmektedir. Liderlik kavramı üzerine ve onun çok boyutluluğunu tanımlayan çok sayıda yazı yazılmış, bir o kadar da araştırma yapılmıştır. Akademik anlamda 14'üncü yy.da insan hayatına giren liderlik konusunda yapılan binlerce araştırmanın neticesinde de yüzlerce tanım geliştirilmiştir. İnsanlık tarihinde özellikle tüm dünyayı yakından veya uzaktan etkilemiş olaylar sonunda yapılan tanımlara yenileri eklenmiş, daha önce yapılan tanımlara yüklenen anlamlar çeşitlilik kazanmıştır. Liderlik, sosyal bilimlerin ortak inceleme konularından biri olmasına rağmen liderliğin ne ifade ettiği

konusunda ortak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Farklı bakış açılarıyla bakılmak istenirse liderliğe, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tarif edilebilen bir olgu olduğunu söyleyebiliriz. O zaman liderliğin yönetim biliminin bir konusu ve iş hayatıyla alakalı bir kavram olduğu kadar değer bilimleri de ilgilendiren, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgu olduğundan bahsedebiliriz (Şişman, 2002).

Liderlik bir çalışma ve bu çalışmaya katılan bireyleri ve tüm gücü başarıya ulaştıran son harekettir. Bu bağlamda liderlik, etkin bir yöneticilik tavrıyla bütünleşir (Yetim, 1998).

Lider, diğer bireyleri harekete geçiren, bu bireylerle her anlamda iletişim kurabilen ve daima onların yanında olduğuna inandırabilen bireydir. (Ay, 1997).

Etkin liderler, özellikle birlikte karar vermek, takım çalışmalarını yönetmek, çok yönlü bakış açılarını değerlendirmek ve işlevsel olmayan çatışmalardan kaçınma gibi konularda kabiliyeti olan bireylerdir. Bunlar gibi özellikler ve yetenekler liderlere hedeflerine ulaşmakta katkı sağlama anlamında olumlu ilişkiler geliştirme olanağı sunar. Kendi özelliklerini bilen, diğer bireylerin eksikliklerine hassas davranan, kendi duygularını denetleyebilen liderler, diğer bireylerle kuvvetli bağlar oluşturabilir ve oluşan bu bağı devamlı olarak geliştirerek kuvvetlendirirler (Acar, 2002, ss. 53-68).

Sonuç olarak; toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıkların içinde bulunan zaman diliminin bu dilimde liderliğe ilişkin algı, beklenti ve değerlendirmeleri ile geliştirilen yaklaşımların ve bulguların tanımları farklılaştırdığını söyleyebiliriz (Erçetin, 2000).

### **Liderlik yaklaşımları.**

Liderlikle ilgili yazının gelişim sürecinde katkısı olan pek çok araştırmacı liderlik kavramını farklı bakış açısından değerlendirme eğiliminde olduğundan, tarihsel süreçte belirli dönemlerde hakim olmuş yaklaşımları sınıflama girişimleri de bu yaklaşımların farklı ele alınışı nedeniyle bir o kadar çeşitlilik göstermektedir (Yukl, 2006). Bu yaklaşımlar ve kuramlar aşağıda belirtilmektedir.

### ***Özellikler yaklaşımı.***

Liderlik alanındaki araştırmacıların tarihsel olarak incelendiğinde ilk yaklaşım özellikler yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın 1900'lü yılların başından 1940'lara kadar etkili olduğu söylenebilir. Bu dönemde yönetim bilim uzmanlarının savunduğu temel görüş, bir kimsenin liderlik yapabilecek nitelikte olup olmadığını belirleyen etkenlerin kişilik yapısı, sahip olunan beceriler ve değerler seti (values set) gibi içsel özellikler olduğudur (Day ve Antonakis,



2012). Özellik yaklaşımı, en eski ve en basit liderlik yaklaşımı olan “Büyük Adam” teorisinin temelini oluşturmaktadır, Liderlik konusu ile ilgili ilk geliştirilen kuram budur. Bu kuram lider değişkenini esas almaktadır (Koçel, 1998).

Liderlik özelliklerini tespit etmek için geliştirilen ölçekler, soyut ölçekler olduğu için ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği tartışma konusu olmaktadır. Bununla birlikte liderlik özellikleri o ülkenin kültürleriyle bağlantılıdır. Bir toplumda liderlik niteliklerini taşıyan birey başka bir toplumda etkili lider davranışları göstermeyebilir (Çelik, 2003).

Araştırma sonuçlarına dayanarak liderler bireylerde olması gereken özellikler şunlardır diyebiliriz.

1. Diğer bireylere göre daha zeki olmalıdırlar.
2. Yaşadığı çevrede olan bireylerle iyi bir iletişim ve bu bireylerle işbirliği kurmalıdırlar.
3. Yapılacak işlevlerde yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalıdırlar.

Liderliği açıklama da tek başına yetersiz kalan bu yaklaşımın yerine araştırmacılar, düşüncelerini liderliğe konu olan grupların yapısı ve işleyişine yoğunlaştırmışlardır. Liderin özellikleri yerine davranışları incelenmeye başlanmıştır (Başaran, 1989).

### ***Davranışsal yaklaşım.***

Davranışsal yaklaşımçıları 1950-1970 yılları içinde liderlik sürecini açıklarken ana fikirleri; lideri başarılı ve etkin kılan niteliğin, bireyin kendi niteliklerinden çok, liderin liderlik süreci içerisinde yansıttığı davranışlarından oluşur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, ss. 73-84).

Liderlik üzerine araştırmalara yön veren bir diğer yaklaşım, liderleri başarılı ve etkin kılan unsurun liderin kendinde bulunan niteliklerinden değil de onun liderlik esnasında yansıtmış olduğu davranışlar ve lider olduğu gruptakilerle kurmuş olduğu ilişkileri üzerine odaklanan davranışsal yaklaşımdır (Koçel, 2010).

Bu alandaki çalışmaların öncülüğünü iki Amerikan üniversitesinin yaptığı söylenebilir. Bunlar Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'dir. Ohio State Üniversitesi tarafından yürütülen çalışmalar, askeri ve sivil örgüt yapılarında pek çok yönetici üzerinde liderin astlarını sevk ve idare ederkenki davranışlarını tanımlamayı amaçlamıştır. Yapılan gözlemler sonucunda lider davranışlarının genel olarak ya iş denetimini dikkate aldığı ('initiating structure') ya da kişiyi dikkate aldığı ('consideration') belirlenmiştir. Yapılacak işe ağırlık veren liderler işin zamanında tamamlanması için amaç belirleme, grup üyelerini

organize etme, iş takip ve bitirme sürelerini belirleme ve bu doğrultuda talimatlar verme yönündeki davranışları sergilemektedir. Diğer taraftan kişiyi dikkate alma, liderin grup üyeleriyle dostluk ve arkadaşlık geliştirmesi, onlar üzerinde güven ve saygı yaratması yönündeki davranışlarını ifade etmektedir. Kimi kaynakta bu gruplamanın işe yönelik ('task-oriented') ve kişiye-yönelik ('person-oriented') lider tiplmesi olarak yapıldığına rastlanmaktadır. Bunun nedeni, aynı dönemde konu üzerine çalışmalar yapan Michigan Üniversitesi araştırmacılarının da benzer sonuçlar elde ederek lider tiplerini, özde Ohio State Üniversitesi'yle aynı ancak ifadeye farklı olarak, işe ve kişiye yönelik şekilde iki grupta sınıflamasıdır (Özdiñ, 2014).

Ohio Üniversitesi Liderlik çalışmalarındaki bulgular, liderin astlarına değer vermesinin ve önemsemesinin, astların işe yönelik çalışmalarında daha fazla motive olduklarını göstermektedir. Bu yaklaşıma göre, astların işe başlamasından geliştirilmelerine kadar olan süreçte, astların kararlara katılımları ve eksikliklerinin giderilmesi lider tarafından sağlanmalıdır (Ekici, 2006).

Davranışsal yaklaşımın gelişmesine katkıda bulunan diğer akademik kurum olan Michigan Üniversitesi'nden Rensis Likert, liderliği bir yönetim tarzı şeklinde incelemiştir (Yukl, 2006.). Likert çalışmalarında grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çeşitli kesimlerden farklı kademelerdeki çalışanlar üzerinde yapılan incelemelerde liderlerin davranışlarının, Ohio State Üniversitesi'nin çalışmalarında olduğu gibi, iki ana grup altında sınıflandığı görülmüştür. Ancak Michigan Üniversitesi araştırmacıları bu lider tarzlarını işe-yönelik lider ve kişiye-yönelik lider olarak adlandırmıştır. Genel bir yaklaşımla işe-yönelik lider, grup üyelerinin önceden belirlenen çalışma planına göre hareket edip etmediklerini denetleyen, konumunun el verdiği otoriteyi kullanan ve düşük performansla çalışmayı cezalandıran davranışlar sergiler. Diğer tiplleme olan kişiye-yönelik liderin genel tarzı ise, yetki devrini esas alan, çalışma koşullarını iyileştirilmesinden yana olan, grup üyelerinin iş tatminini artırmayı amaçlayan, çalışanların bireysel gelişimlerini destekleyen davranışlar sergiler (Koçel, 2010).

Michigan Üniversitesi çalışmalarında grup üyelerinin tatminine ve performansa katkıda bulunan etmenleri belirlemek amacıyla lider davranışını kapsayan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Değişik işletmelerde yüksek ve düşük performans gösteren grupların deneticileri ve astları ile yapılan görüşmelere dayanan söz konusu araştırmalarda öncelikle etkin deneticileri etkin olmayanlardan ayıran özellikler saptanmıştır. Daha sonra, denetim davranışını tamamlamak amacı ile belirlenen özellikler analize tabi tutulmuş ve iki tür liderlik ortaya çıkarılmıştır. Bunlar; "iş gören merkezli liderlik" ve "üretim merkezli liderlik" tir

(Halis, 2007).

Harvard Üniversitesinin yaptığı araştırmalarda liderlik davranışlarını grup üyesi olan herhangi bir kişi tarafından yerine getirebileceği konusu üzerinde durulmuştur. Ancak bazı bireylerin, bir grubun daha ilk oluştuğu zaman diliminden itibaren, diğer bireylere göre daha fazla liderlik davranışında bulunmaktadır. Bu araştırmalar ile liderlik davranışı ile ilgili üç boyuta ulaşılmıştır. Bunlardan ilki, faaliyet seviyesi, ikincisi görevi başarabilme yeteneği ve üçüncüsü ise üyeler tarafından sevilme derecesidir. Araştırmada ulaşılan bulgular sonucunda en iyi fikirleri sahip birey ve grup tarafından en çok sevilen kişi en iyi liderdir (Baltaş, 2006).

### ***Güç/otorite-etki yaklaşımı.***

Liderlik konusuna güç ve otorite açısından yaklaşan bazı araştırmacılar, liderin gösterdiği otoriter yaklaşımla uyguladığı gücün etrafındakilerin iş performansına etkisini liderliğin belirleyici unsuru olarak görmüş ve araştırmalarını bu alanda yürütmüşlerdir (Mendenhall, 2013, ss. 1-23). Bu yaklaşımdan esinlenen çalışmaların genellikle şu iki konu üzerine incelemelerde bulunduğu görülmektedir: (i) yönetim tarafından uygulanan taktiklerin astlar üzerindeki etkisi ve (ii) liderlikle güç/otorite kaynağı ilişkisi (133). Yukl (124), güç/otorite kaynaklı taktiksel uygulamaları inceleyen çalışmalar genelinde yaptığı yazın taramasında toplam 11 yönetsel taktik bulunduğunu belirtmektedir. Bu taktikler arasında mantıkla ikna etme ('rational persuasion'), mantığa bürüyerek ikna etme ('legitimizing tactics'), kazanılan sevgiyi/arkadaşlığı kullanma ('ingratiation'), ve baskı uygulama ('pressure') sayılabilir. Ancak yaptığı inceleme ardından Yukl (124), yönetsel taktiklerin çoğunlukla bağımsız olarak ele alındığından birden fazla taktiğin uygulanması durumunda sergilenen liderlik yaklaşımının nasıl etki yaratacağı konusunun yanıtız kaldığını tespit etmektedir (Özdinç, 2014).

### ***Durumsallık yaklaşımı.***

Davranışsal yaklaşım her ne kadar liderlik vasfına sahip kişilerin davranış tarzlarındaki farklılıkların anlaşılmasını sağlamış olsa da, bir grup birey arasından hangisinin lider olabileceğinin belirlenmesine yönelik etkili bir formül ortaya koyamamıştır. Bu noktada, 1960-70'li yıllar boyunca yönetim bilimcilerinin ilgisi ne tür çevresel durumların liderlerde hangi tür davranışın görülmesine neden olduğu konusuna yönelmiştir. Bu yaklaşımın savunucuları, kendisine başarıyı getiren niteliklerin liderin içinde bulunduğu farklı bir durumla karşılaştığında da aynı başarıyı getirip getirmediğini sorgulamışlardır. Bir örnekle açıklanacak olursa, savaş döneminde sergilediği liderlik yeteneğiyle üstün başarılar elde etmiş bir komutanın aynı liderlik becerisini bir işletmenin yönetim kademesinde de sergileyip

sergileyemeyeceği türden durumlar bu yaklaşıma katkıda bulunan araştırmacıların ilgi odağıdır. Durumsallık yaklaşımının gelişmesinde etkili olduğu liderlik kuramları, genel bir ifadeyle, yabancı yazında ‘contingency theories’ yerli yazında da ‘durumsallık kuramı’ ya da ‘koşul bağımlılık kuramı’ olarak geçmektedir. Yukl (2006), durumsallık yaklaşımının ürünü olan çoğu kuramın muğlak bir temelde şekillendiğini, dolayısıyla yapılan deneysel çalışmaların zamanın mevcut liderlik anlayışını geliştirmeye yönelik beklenen katkıyı sağlamaktan uzak kaldığını not düşmektedir (Özdiñç, 2014).

### ***Bütünsel yaklaşımı.***

Açıklanan dört yaklaşımın ortak özelliği, liderlik kavramını ele alış biçimlerinin çoğunlukla tek değişkenli, ya da tek bakış açısıyla bakılmış olmasıdır. Aynı konuya değinen Day and Antonakis (2012), bu nedenle yakın dönemdeki liderlik üzerine çalışmaların çok değişkenli ya da birden çok deneysel koşulu sorgulamak üzere tasarlandığına dikkat çekmektedir.

Ancak günümüz devingen pazar koşullarında liderlik özellikleri üzerine neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak üzere düzenlenen çalışmaların, her ne kadar iyi tasarlanmış olsalar da, aralarında ilişki sorgulanan değişkenleri gerçek zamanlı ölçmesinin mümkün olmadığı belirtilmiştir (Wheatley, 2006, ss.16-21).

### **Liderlik kuramları.**

Daha önceki bölümlerde başlıklar altında açıklanan her bir yaklaşımın hakim olduğu dönemlerde yönetim bilimcilerinin liderlik üzerine çalışmalarına yön veren farklı kuramlar geliştirilerek literatüre katkıda bulunulmuştur.

İlk olarak 1957 yılında yayınlanan Organizasyonların Beşeri Yönü isimli Douglas McGregor ait kitap da, bir gruptaki yöneticilerin hareketlerinin, bu davranışlarını gruptaki diğer bireylerin ne şekilde algıladıklarına, bu yöneticileri ne şekilde gördüklerine bağlamıştır. McGregor’a göre yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli etmenlerden biri de bu yöneticilerin bireylerin davranışları hakkındaki tahminleridir. Böylelikle yöneticilerin insan davranışları hakkındaki tahmin ve varsayımları bu yöneticilerin sergileyeceği davranış da etkilemektedir. McGregor’a göre bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir ve X Teorisi ve Y Teorisi olarak adlandırılabilir (Eren, 2000).

Kendisinin ve gruptaki diğer bireylerin amaçlarını birleştirmesini simgeleyen Y teorisi ise McGregor’un ulaşmak istediği yönetsel ve davranışsal yaklaşımları içinde barındırır. Y teorisinin ilkelerini aşağıda ki gibi sıralayabiliriz (Eren, 2000):

- Birey için iş ne kadar doğal ise dinlenme ve eğlencede o kadar doğaldır.
- Birey doğarken tembel olarak doğmaz, kişiyi bu şekilde davranmasını sağlayan deneyimleridir.
- Birey belirlemiş olduğu gaye yönünde kendisini denetleyerek çalışmaktadır.
- Bütün bireylerin belirli bir gücü vardır. Elverişli şartlar altında birey potansiyelini geliştirir ve daha fazla sorumluluk almayı bilir.
- Öyleyse yöneticilerden yapılması istenilen elverişli bir ortam sağlayarak diğer bireylerin kendilerini geliştirmeye sahip oldukları enerjiyi amaçları yönünde kullanmalarını sağlamak olduğunu söyleyebiliriz.

Bununla birlikte Y teorisi, X teorisinin zıttı olarak belirlenmiş olup kişi böylelikle sorumlu ve olgun davranışlar kazanabilen ya da kazanmaya becerisi olan bireyler olarak tarif edilmiştir. Kişiye, iş esnasında karşılaşılabileceği durumlar hakkında karar verebilme fırsatı verilirse, o işin amaçlarına daha kolay bir şekilde uyum göstereceği şeklinde bir değerlendirmede bulunulmuştur.

Kısaca söylemek gerekirse X teorisine yatkın yöneticiler fazlasıyla otoriter ve müdahaleci bir davranış biçimi benimserken; Y teorisini benimseyen yöneticiler ise daha çok demokratik katılımcı özelliklerinin gösteren davranış biçimi sergileyeceklerdir. Y teorisinin özellikleri arasında grup içi bütünleşmeyi, grup ve bireylerin amaçlarının birleştirilmesi olarak ifade ederken, bu tür davranışların ne şekilde gerçekleştirileceği anlamında tatmin edici bir açıklama yapmamaktadır. Bu bağlamda teorisinin uygulanma olasılığı da zordur. Çizdiği model ve uygulayacağı yollar, her bulunulan ortamın koşullarının aynı olma durumunun mümkün olmayacağı için her duruma uyarlanabilir özellikte olmayacağını söyleyebiliriz. Bu bağlamda kişilerin davranış ve inanışlarına dayansa da teorisinin özü. Bu bağlamda da tam bir açıklık getirememiştir (Eren, 2000).

### ***Evrensel ve durumsallık kuramları.***

Bu kurama göre bir liderlik tarzının etkili ve başarılı olabilmesi için, durumun gerektirdiği koşullara uygun davranılması gerekmektedir. Başka bir söylemle, liderlik davranışını belirleyen durumdur. Kimin lider olarak meydana çıkabileceğini, bireyin özelliklerindense o duruma bağlı etkenler ve olaylar belirler. Bu kuramı temsil eden çalışmalar, Fiedler'in Durumsallık Kuramı, House'un Yol Amaç Kuramı ve Vroom&Yetton'un Karar Verme teorileridir (Halis, 2007).

### ***Neo-karizmatik kuramlar.***

"Karizma" kelime anlamı olarak bazı insanların doğuştan sahip oldukları özel bir gücü ifade etmektedir. Böyle özelliğe sahip bireyler taşıdıkları bu özel güç yardımıyla başka bireyleri kolay bir şekilde etkileyebilir, diğer insanlarda kendilerine yönelik ilgi ve hayranlık duyma isteği oluşturabilirler. Karizmatik liderlik özelliklerinin taşıyan bireylerin diğer bireyler t üzerinde duygusal anlamda etkilerinin yüksek olduğu durumu mevcuttur. Karizmatik liderler diğer bireylerin gözünde bir tür kahramandırlar (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989).

#### **Karizmatik liderin özellikleri şunlardır:**

- Öz güvenleri yüksektir,
- Düşüncelerinin doğruluğuna inançları tam,
- Enerjik ve heyecan durumları yüksektir,
- Etkileyicilik anlamında düzeyleri yüksektir,
- Kusursuz bir iletişim gücü bununla birlikte hitap kabiliyeti,
- Rol model özelliği aktif olarak ve yeni bir imaj.

#### **Karizmatik liderlerin takipçilerinin özellikleri şunlardır :**

- Liderine yönelik yüksek seviyede saygı ve güven,
- Liderine yönelik adanma ve bağlılık,
- Liderine karşı sevgi,
- Liderinden olumlu anlamda başarı beklentileri,
- Liderini dinleme kesin itaat (Ankan, Kutay, Ozaktas, Onural 1997, ss. 1129-1143).

Yapılan araştırmalara göre karizmatik liderler bazı kültürlerde, özellikle aşırı gelenekçi bir yapıda bulunan ve bir kurtarıcı beklentisi içinde olan toplumlarda daha kolay ortaya çıkmaktadır. İzleyenlerinin güçlü hissiyatına vakıf olan karizmatik liderler, bazen bu büyük gücü etik olmayan amaçlar için de kullanarak art niyetli davranabilirler (Halis, 2007).

### **Günümüz liderlik yaklaşımları.**

İçinde bulunduğumuz modern sonrası, post modern dönemde, pek çok alanda olduğu gibi, örgütlere ve insana bakışta da radikal değişiklikler olmuştur. İşletmelerin, büyüme ve karlılık olan temel amaçlarını, işletmelerin aynı zamanda insanların yaşam alanlarında olduğu da eklenmiştir. İnsan en önemli üretim faktörü haline gelmiştir. Bu anlamda liderliğin temel anlamı; örgütsel hedefleri çalışanlarla birlikte belirlemek, belirlenen bu hedeflere, herkesin uyum sağlayabileceği kültürü sağlayan bir dönüştürücülük göstermek ve insanların potansiyel yeteneklerini ortaya çıkartacak şekilde, onların önlerinden yürümek yerine, onlarla ortak

hareket etmektedir (Ekici, 2006).

Bu bölümde, liderlik davranışlarındaki yeni yaklaşımlardan olan karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik, stratejik liderlik ve vizyoner liderlik kavramlarına değinilecektir.

### ***Karizmatik liderlik.***

Günümüz de liderlik üzerine elde edilen çok sayıdaki deneysel bulgunun konu üzerine farklı bakış açılarının oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Bu ayrık görüşler özellikle liderlik üzerine geliştirilen kuramlarda ve liderlik tarzı yaklaşımlarında görülmektedir (Mendenhall, age., 2003, ss. 1-23). Karizmatik liderlikten ilk bahseden kişi olan Max Weber 1947 yılında, karizmatik liderlik özelliklerine sahip olan kişilerin diğer bireylerden farklı, üstün güç ve niteliklere sahip, ayrıcalıklı insanlar olduklarını söylemiştir (Baltaş, 2005).

Araştırmacılar, karizmanın niteliksel ve gözlemle fark edilebilir bir durum olduğunu ve liderin davranış biçiminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, karizmatik olan ve olmayan liderlerin davranış biçimindeki ayrımları belirleyerek bu düşüncelerini desteklemişlerdir. Bu tip davranış biçimlerinin her karizmatik liderde bulunamayacağını ve liderin bulunmuş olduğu ortamın koşullarından etkilenebileceği belirtilmiştir. Karizmatik liderlik teorisine göre karizmatik liderin kişilik özellikleri şöyle sıralanabilir (Zel, 2001):

**a) Uç noktalardaki görüş:** Karizmatik özellikleri taşımayan lider kişiler bulunmuş oldukları ortamı statükocu bakış biçimi ile ele alırken, karizmatik liderlik özelliklerine sahip kişiler buldukları durumdan değişik boyutlardaki durumları düşünerek, izleyiciler tarafından kabul görebilecek ölçülü değişiklikleri yapabilme güvenine sahip olduklarını söyleyebiliriz.

**b) Yüksek riske girme:** Karizmatik liderlik özelliklerini taşıyan bireyler, riski göze alabilir, özverili davranışlar sergiler ve ortaklaşa verilen kararlar nedeni ile büyük bedeller ödemek için hazırdırlar.

**c) Toplumsal geleneklere uymayan stratejileri kullanma** Karizmatik liderlik özelliklerini taşıyan bireyler, grubun hedeflerine ulaşabilmesi için geleneğe dayanan yöntemler dışında, farklı yöntemler kullanır ve böylelikle alışılmışın dışında davranışlar sergilediklerini söyleyebiliriz.

**d) Durumu net bir şekilde değerlendirme:** Karizmatik liderlik özelliklerini taşıyan bireylerin, yaşadıkları çevrenin etmenlerini ve karşılaştıkları fırsatları çok iyi değerlendirmeleri önemlidir. Başka bir durumda başarıyla ulaşmış bir yöntem, başka bir çevre ve zaman diliminde başarıyla sonuçlanamayabilir.

e) **İzleyicilerin düş kırıklığı:** Karizmatik liderlik özelliklerini taşıyan bireyler,, büyük değişimlerin ve izleyenlerin tatmin olamadıkları ortamlarda sorumluluk alırlar. Fakat bu tür ortamlarda her zaman krizin meydana gelmesi gerekmez. Lider bireyin, geleneksel dışı yöntemler kullanmadan önce izleyenlerin geleneksel yöntemlerin çözüm olamayacağını farkında olduklarından emin olması gereklidir.

f) **Kendine güven:** Karizmatik liderlik özelliklerini taşıyan birey, kendisine güvenen bir yapıyla görüş ve düşünlere sunar, karizmatik bir kişiliğe sahiptir şüpheli ve karışık bir teklif yapan lidere göre. Diğer bireyler, liderin öne sürdüğü konuya hakim olduğunu görürlerse ve kendine olan güveninden emin olarak işe başlarsa başarı ihtimalleri artacaktır.

g) **Kişisel gücün kullanılması:** Bilgi gücüne ve geleneksel olmayan stratejiler uygulayarak başarısını artıran liderlerin karizmatik liderlik özelliklerini taşıması olasılığı yüksektir (Zel, 2001).

### ***Dönüşümcü liderlik.***

Dönüşümcü liderlik özelliklerini taşıyan birey, diğer bireylere önerilerde bulunur, entelektüel ikazlarda bulunur ve onlarla manevi anlamada bir güç, enerji oluşturabilir. Lider grupta bir vizyon ve misyon bilinci ortaya çıkararak gruptaki kişilerin hedeflerine yönelik ilgilerinin fazlaşmasına sebep olur. Kişiler ilgilerinin ve yararlarının yönünde grubun menfaatlerine öncelik verirler (Bass, 1990). Dönüşümcü liderlik özelliklerini taşıyan birey gününbirlik grup işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarma ve kişisel destek olma gibi davranış biçimlerini ve nitelikleri kendinde toplamaktadır. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı liderliği işlevlerine göre incelemese de, liderliği davranış ve nitelik anlamında incelemektedir. Bu davranış ve özelliklerin işlemci liderlik olarak nitelenen boyutları daha çok normal işleyişle, dönüşümcü liderlik olarak nitelenen boyutları ise değişim ile ilgilidir. (Karip, 1998, ss. 443-465).

### ***Stratejik liderlik.***

Stratejik liderlik özelliklerini taşıyan birey grubun bütün sorumluluğunu alan kişilere odaklanmakta, anahtar yetkinlikler ve yetenekler geliştirmek, ayrıca sadece grubun unvanı olan liderlerinin değil, aynı zamanda üst yönetim ekiplerinin, grup içerisinde etkin kararlar vermesini içermektedir (Boal ve Hooijberg, 2000, ss. 515-549).

Ireland ve Hitt'e göre (2005) ise stratejik liderlik özelliklerini taşıyan birey aşağıdaki nitelikleri taşımaktadır.

- Grubun hedef ve vizyonunu belirlemek,



- Grupta bulunmakta olan temel yetenekleri açığa çıkararak bu yetenekleri geliştirmek,

- İnsan etmenini geliştirmek,
- Grup kültürü oluşturarak bunu etkili şekilde sürdürmek,
- Etik kurallara uymak,
- Dengeli bir grup kontrolü sağlamak.

### ***Vizyoner liderlik.***

Vizyon kavramı, istenilen yarınlarda yaşamaya ilişkin bir resmin çizilmesi ve paylaşılması gerekliliği şeklinde düşünülür. Bu çerçevede vizyon tanımı gerçek, tam belirgin ve yeterli olmayabilir. Bu noktada vizyon, örgütün neye benzediğini ve neler yapabileceğindeki gibi, biraz analitik biraz da duygulardır. Vizyon kavramı, tüm düşünsel, duygusal, sezgisel zenginliği işe koşarak geleceği yaratan, tasarlayan, hedef düşlere dönüştüren, özü yeni başarılar olan değerlerle bütünleştiren bir gerçeği algılamayı ve yorumlamayı vurgular (Ekici, 2006).

Liderlik-Vizyon ilişkisi incelendiğinde, liderlerin başarılı olmaları için, öncelikle bir vizyona sahip olmaları ve bu vizyonun da çalışanlarda bağlılık duygusu uyandıracak, onlara amaçları gerçekleştirmede bir motivasyon aracı olacak özelliklere sahip olması beklenmektedir. Aslında liderliğin doğasında, vizyona sahip olma ve bu vizyonla izleyicilerini peşinden sürükleyebilmeleri vardır. Aksi takdirde liderlikten söz edilemez. Dolayısıyla, vizyon, liderliğin ayrılmaz bir parçası, onun tamamlayıcısıdır denilebilir. Ben liderim diyen bir kişinin aynı zamanda benim vizyonum şudur da diyebilmesi gerekmektedir. Bu hem kendisini hem de işletmesini daha başarılı kılacaktır. Öyle ise, liderlik ile vizyon birbiriyle çok yakından ilişkili, hatta birbirinden ayrılmaz parçalardır (Doğan, 2007).

### **Liderde bulunması gereken özellikler.**

Liderliğin kelime anlamı ve kapsamı çok geniş olduğundan dolayı net bir tanımı ve kapsamı bulunmamaktadır, yapılan tanımlarda her tanım kendi alan ve çerçevesinde kaldığı için bazı yönlerden eksiklikler teşkil edebilmektedir. Liderler de bulunması gereken bazı özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Doğan, 2007).

**Disiplin:** Liderlik özelliklerine sahip bireyler, bir işe başlamak için kendilerini zorlamaktan kaçınmazlar. Öz disipline sahip bireyler hayatlarının her alanında karar vermeden kaçınmayarak kesin karar verebilirler. Bütün işlerini vaktinde tamamlar ve saate bakmakla sürekli zaman harcamazlar, sistemli bir yaşam sürmektedirler. Yaşadığımız bu dönemde, okullardaki disiplin problemlerinin çoğalması, gençler arasında sigara ve

uyuşturucu kullanımının çoğalmasına, aileleri ile problem yaşayan çocukların sayısında artışa, intihar olaylarına, gençler arasında sağlıksız kız, erkek ilişkilerine ve sonuç olarak akademik başarısızlık yüzünden okuldan ayrılmalara neden olmaktadır. (Özdenk, 2015).

**Ufkunu Genişletmek:** Liderlik özelliklerini taşıyan bireyler, öğrenme ve gelişime her zaman açıktırlar. Eğitimin okul bittikten sonra devam ettiğine inanırlar. İyi bir lider, başka bireylere de bu olanağı sunar (Arıkan, 2001, ss. 231-257).

**İstekli Bir Okuyucu Olmak:** Bilgiyi artırmanın ve ufkunuzun genişletmenin en önemli yöntemlerinden biri doğru okumaktır. Mükemmel bir lider okumayı çok sever. Bir çok lider, kendi alanlarının dışında olan kitapları da okurlar. Okumaya, bilgi ve birikim edinmeye ihtiyaçları vardır (Baltaş, 1999).

**Uyum Sağlamak:** Liderlik özelliklerine sahip bireyler kendilerine güvenleri tamdır ve ellerindeki her şeyi kullanma konusunda yeteneklidirler. Farklı durumlara çabuk alışır ya da yeni duruma fazla zorluk çekmeden ayak uydururlar (Doğan, 2007).

**Heyecanlı Olmak:** Heyecanlı bir liderseniz kişiler bir mıknatıs gibi kendinize çekersiniz. Diğer bireyler sizinle daha çok zaman geçirmek için çaba harcarlar. Eğer heyecan biter yada azalırsa bu durum başarısızlığa neden olur.

**İletişim Kurmak:** İletişim, konuşma alışkanlığını, iyi yazmayı, dikkatli dinlemeyi, vücut dilini iyi kullanmayı, ayrıca mektup, e-mail ve telefonlara vaktinde cevap verme alışkanlığını kapsar (Arıkan, 2001, ss. 231-257)

**Zamanı İyi Kullanmak:** İş yaşamımız da ve yaşantımızın diğer kısımlarında zamanı en verimli şekilde kullanarak, yapabileceğimizin en fazlasını uygun bir zaman dilimiyle yapmaktır.

**Vizyon Sahibi Olmak:** İyi bir lider, düşünürken kendi sınırlarını aşar. Performanslarını kesinlikle yeterli bulmazlar. Geleceği tahmin edebilir ve gelecekte karşılaşılabileceği durumlar konusunda devamlı hazırlıklıdır.

**Güvenilir Olmak:** Liderlik özelliklerine sahip bireyler, insanların kendilerine güvenmelerini sağlarlar. Fazladan yol alan çalışanlarının olumsuz bir durum olmadığını görebilmelerini sağlar. Diğer bireylerin kendine güvenini sağlayabilmesi için önce liderin kendine güvenmesi ve güvenilir bir kişiliğe sahip olmalıdır. Çalışanlarını güvenini kazanan lider onların başarılı olabilmesi anlamında teşvik de bulunur, bundan mutluluk edinir.

**Baskı Altında Kontrollü Olmak:** Eleştiriler sonucunda bireyde baskı oluşur. Eleştiri aslında başarıya giden yolda ödenmekte olan bir bedeldir. Yapılan iş de eleştiri yoksa başarıyı

artırma olasılığımız azalır. İyi liderler baskı altında da iyi tepki verirler. Mutlaka rekabet etmeye devam eder ve meydan okumayı sürdürürler. (Arıkan, 2001, ss. 231-257).

**İyi Not Almak:** Liderlik özelliklerine sahip bireyler, çalışanlarını değerlendirirken, çalışanlarının düşüncelerini alırken ve yapılan toplantılarda not alırlar. Not alarak yazma, doğru hatırlama, hafızayı tazeleme ve sonradan gözden geçirme olanağı sağlar. Özetle yazma işi, akılda tutmaktan daha iyidir.

**Hataları Tekrarlamamak:** ilerlemek için yapılan bir bedeli olarak inşa edilen bir bina gibidir. Başkalarının tereddüt ettiği konularda ve durumlarda harekete geçen liderlerin hata yapması da kaçınılmazdır. Büyük liderler, hataları için üzülmezler, onlardan ders çıkarırlar ve yaptıkları hatayı sadece bir kez yaparlar (Baltaş, 1999).

**Herkese Aynı Şekilde Saygılı Olmak:** Diğer bireylere, genelde rütbe ve taşınmış oldukları unvanlara göre davranılır. Fakat iyi bir lider, yönetirken başkan yardımcısı ile kapıcı arasında bir fark görmez, alçak gönüllü ve saygıyı her ikisine de gösterir.

**İyi Bir Öğretmen Olmak:** İyi bir öğretmen, öğrencilerine anlayabileceği bilgiler öğretir. Liderlik özelliklerine sahip bireyler de verdiği eğitimde profesyonelce bir gelişim sağlamak için çalışanlarına yoğunlaşırlar. Bilgi, ilham ve örnek verirken her bireyin içindeki potansiyeli geliştirmeye çalışırlar.

**Empati:** Liderlik özelliklerine sahip başarılı bir lider birey olabilmenin önemli noktalarından biri de kendini karşısındakinin yerine koyabilmektir. Diğer kişilerin çalışma isteklerini yüksek seviyede tutmak için liderlerin iş zamanı içerisinde çalışanlarının bakış açısı ile bakabilmesi önemlidir (Burwash, 1997).

**Şahsi Bütünlük:** Liderlik özelliklerine sahip bireyler, bütün çalışanlara tutarlı ve açık davranışları ile örnek olmalıdır. Söyledikleri cümlelerle yaptıkları çalışmamalıdır.

**İkna Edebilme:** Liderlik özelliklerine sahip birey, güçlü vizyonu ve iletişim becerisi ile diğer bireyleri ve çalışanlarını kolayca etkileyebilmeli ve onları ikna edebilme kabiliyeti kendisinde bulunmalıdır. Bu özellikleri sayesinde liderler bütün bireylerde güçlü duygulara sebep olurlar (Aktan, 1997).

**İnsanları Anlama ve Haberleşebilme:** Liderlerin görüşlerin ve talimatların sözlü ve yazılı haberleşme eylemi ve etkinliği geliştiren bir becerileri olduğu gözlenmektedir. Liderler haberleşmeyi etkili bir motivasyon mekanizması olarak kullanabilmektedir. İnsanları motive edebilmenin birinci koşulu onların duygu ve heyecanlarını anlayabilmek ve bunları sözlü ve yazılı olarak onlara tekrar geri verebilmekten geçmektedir (Baltaş, 1999).

## **Yöneticilik ve liderlik.**

Liderlik ve yöneticilik kavramları birçok kez aynı anlamda kullanıldığına rastlansa da birbirlerinden ayrı anlamları olduğu bilinmektedir. Yönetim faaliyeti hem insan davranışlarını, hem de insanları doğrudan etkilemeyen fonksiyonları da içine almaktadır. Oysa liderlik, insan ve davranışıyla ilgilidir ve yönetimin sadece bu yönünü kapsamaz. Yönetim ve örgütün devamı ile hiyerarşik bir oluşumla ilgili bir kavramdır. Yönetimde, planlama, örgütlenme, koordine etme, yöneltme-yönlendirme ve kontrol gibi fonksiyonlar yerine getirilir. Liderlik, etkileme fonksiyonunun eylemleridir (Arıkan, 2001, ss. 231-257)

Yönetici ve lideri birbirinden ayırt eden bazı temel özellikler olup bu özellikler aşağıda sıralanmıştır (İmamoğlu ve Yerlisu, 2003, s. 61).

### Yöneticinin özellikleri:

- Yönetici grup üyelerinden duygusal anlamda da kabul gören bireydir. İşletmenin amaçlarına ulaşmasın da bu özelliği ile sağlamaktadır.
- Sistemler ve yapı üzerinde odaklaşır.
- Kısa dönemli bakış açısına sahiptir.
- Çeşitli ve belirlenmiş alternatifler arasından bir seçim yapar ve karar verilir.
- Çalışanları kontrol eder.
- İşleri doğru yapar.
- Yönetici örgütün hedefi ile ilgilenir ve grup içerisinde bulunan kişilerin kendisini izlemelerine ihtiyaç vardır.
- Örgütün gelişmesi için çalışmalar yapar ve kendi pozisyonunun gelişimi için çaba harcar.
- Çalışanların motivasyonunu sağlar.

### Liderin özellikleri;

- Lider ise, kendisine bağlı grupta bulunan kişilerin duygularını ön görme, bu kişilerin beklentilerini karşılama özelliğine sahiptir.
- İnsanlar üzerine odaklaşır.
- Vizyon sahibi ve yenilikçidir.
- Çalışanları teşvik eder.
- Doğru işi yapar.
- Liderin temel ilgi alanı ise kendisini izleyenlerin ilgi alanıdır.
- Kendileriyle beraber diğer insanların da yararlanacağı gelişmeler kaydeder.
- Çalışanların motivasyonu üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

## **Öğretmenlik Mesleği**

Toplumun bireylerden beklediği tutum ve davranışların belirli bir düzene koyulduğu eğitim çalışmalarının bir yer içerisinde bilir kişiler tarafınca verilmesi, okul düzenini meydana getirmiştir. Tutum ve davranışları oluşturmada bu sistemde öğretmen etkin rol almıştır (Özdemir, Yalın, 1999).

Öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkışı ile ilgili pedagojik yaklaşımlar öğrenme ve öğretme isteğinin “merak” duygusuna dayandığını, bu duygunun da içgüdüsel ve doğuştan olduğu ileri sürülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleği, toplumsal çözümlerinin sürekliliğinin sağlanması ve sosyo-kültürel mirasın korunması ihtiyacını doğurduğu toplumsal şartlar içinde ortaya çıkıp örgütlü bir toplumsal kurum(eğitim kurumu) içinde sosyolojik bir boyut kazanmıştır. Bu bağlamda mesleğe ilişkin değer ve çözümler, toplumun örgütlenme biçimine uygun insan yetiştirmeyi ve mevcut sosyo-kültürel mirasını geliştirerek yarına taşımayı var olma şartları arasında görmektedir (Özpolat, 2005 s. 166).

### **Beden eğitimi ve spor öğretmenliği.**

Beden eğitimi ve spor, milli eğitimin temel ilkeleri doğrultusunda, bireyin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlama amacını taşımaktadır. Bireyin toplumsal kuralların dışına çıkmadan yaşamını sürdürmesi, birbiri ile olan bağlarının geliştirilmesi, yardımlaşmayı seven, diğer bireylerin hakkına saygı gösteren, dürüst davranan bir birey olabilmesi, zeki olabilmesi, ancak ruhsal ve bedensel anlamda sağlıklı bir birey olmasıyla sağlanabilir (Aracı, 1999).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerini okullarda gerçekleştiren, bu etkinliklere yön vererek geliştiren ve uygulayan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleridir. Bireyi zihinsel, bedensel yönleri ile bir bütün olarak geliştirmek, çevresel koşullara ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre öğretimi planlamak Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin görevidir (Demirhan, 1998, ss. 38- 66).

### ***Beden eğitimi öğretmenliğinin nitelikleri.***

Nitelik, bir şeyin iyi ya da kötü olma özelliği olarak kabul edilmektedir (Pehlivan, 1998 ss.7-23). Mesleki nitelik ise “başarılı ve mutlu olması için bir kişinin girmeyi düşündüğü iş veya mesleğin, bedensel ve toplumsal özellik ve gerekli öğrenim ve deneyime sahip olmasıdır” (Öztürk, 2005, ss. 13-45). Başka bir deyişle nitelik, öğretmenin mesleğe girişindeki özellikleri ve görev alanındaki yetkinliği ile ilişkilidir (Ersoy, 1997, ss. 3-7).

Pehlivan ve Arslan (1996) yüz orta öğretim öğrencisi üzerinde yaptıkları bir araştırmada; nitelikli bir Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninde olması gereken özelliklerinden

şöyle bahsetmişlerdir (Pehlivan, 1998);

- Kişilikli, anlayışlı, iyi huylu, hoş görülü, sevecen ve saygılı olmalı,
- Kültür sahibi ve bilgili olmalı,
- Sosyal olmalı, başkalarıyla etkin bir iletişim kurabilmeli,
- Öğretme becerisi ve konuşma yeteneği olmalı,
- Planlı, programlı olmalı, ders ortamını düzenlemeli,
- Sportmen olmalı,
- Tarafsız ve adil olmalı,
- Disiplinli ve otoriter olmalı,
- Öğrencilerle birebir ilgilenmeli,
- Dersini ve sporu sevdirmeli,
- Öğrenciyi yönlendirmeli, teşvik etmeli ve rehberlik yapmalı,
- Organizasyon yeteneği olmalı, centilmen, davranışları örnek, arkadaşça olmalı, mesleğini sevmeli, yardım sever, giyim ve kuşamı düzgün olmalı.

### **Spor Kavramı**

İnsanlığın tarihi gelişimi içinde spor, yapıma amacı olarak savunma ve saldırıya dayalı sporlar olarak yapılırken daha sonraları bireysel sporlar olarak yapılmıştır. Sporun tarihsel gelişim süreci ilerledikçe spor; bireysel sporlar ve takım sporları olarak gündeme gelmiş yarışma ve müsabakalar halinde insanların üstün gelme arzularını sergileyebilecekleri bir disiplin olarak yapılmaya başlanmıştır (Özdenk, 2011).

Spor genel olarak, belirlenmiş bir dizi kurallara göre, bireysel veya takım halinde yapılan yarışmalar veya haz amacı güden sosyal etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Filiz, 2010, s. 192)

Yıldıran ve Yetim beden eğitimi ve spor yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insanın fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini amaç edinen ve genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak görünen bilinçli ve planlı faaliyetler bütünü olarak tanımlamışlardır (Yıldıran ve Yetim, 1996, ss.85-94).

### **Sporun sınıflandırılması.**

Spor kendi içerisinde performans sporu, kitle sporu, okul sporu, özel gruplarda spor olmak üzere dört ana başlıkta incelenmektedir.

### ***Performans sporu.***

Kişinin uğraştığı spor dalında, ulaştığı en yüksek başarı seviyesidir. Bir başka tanıma göre ise; fiziksel aktivite sırasında, o fiziksel aktivitenin gerektirdiği fizyolojik, biyo-mekanik ve psikolojik verime “performans” adı verilir (Özdenk, age., 2011). Sportif performans; yapılması gereken bir atletik görevin yerine getirilmesi sırasında başarı için ortaya konulan çabaların bütünü olarak tarif edilebilir. Bir anlamda performans yarışma veya karşılaşma sırasında göreceli olarak kısa zamanda ve sonucu etkileyen faktörlerle beraber bir bütün olarak görülmeli ve değerlendirilmelidir (Bayraktar ve Kurtoğlu, 2009).

### ***Kitle sporu.***

Kitle sporu slogan şekliyle, herkes için spor olarak ifade edilmektedir. “Kitle sporu” yerine genellikle bu sporun mesleki çalışma saatleri dışında gerçekleştirilen bir faaliyet olmasına işaret eden “serbest zaman sporu” terimi kullanılmaktadır. Kitle sporu kişinin temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kalan serbest zamanında haz, dinlenme, eğlenme, sağlık amaçlarını güderek isteyerek yaptığı bedeni faaliyetlerdir (Özdenk, 2015).

### ***Okul sporu.***

Eğitim-Öğretim gören öğrenciler günlerinin çoğunu okulda geçirmektedirler. Okullarda beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile öğrencilerin fiziki kabiliyetlerini ve kişilik özelliklerini geliştirici çalışmalar yapılmaktadır. Duygu ve heyecanlarını kontrol etme, onları rahatça ifade etme, duygularını istikrarlı hale getirme ve bu olgulara karşı duyarlılık kazanma, okul sporunun kişiye sağladığı katkılardan bazılarıdır (Özdenk, 2015).

### ***Özel gruplarda spor.***

Toplumda bazı kimseler özel durumlarından dolayı spor faaliyetlerine her zaman katılamazlar. Çeşitli fiziksel, ruhsal engellere sahip bu bireylere özel ortamlar ve şartlar hazırlanarak onların kurallarında, imkân ve kabiliyetlerinde spor ortamı hazırlanır (Özdenk, 2015).

### ***Kişilerin spor yapma amaçları.***

Sporla yapan bireylerin spor yapma amacı beden ve ruh sağlıklarını geliştirmek kendine olan güvenlerini tazelemek ve en üst düzey performansa ulaşmaktır (Bilge, 2000).

İnsanların neden spor yaptıklarının araştırılmasının bazı yönetsel zorlukları vardır. Bu kişilerin hangi ihtiyaçlarının doğrultusunda spor yaptıklarına ilişkin sorular içinde geçerlidir. Kişileri spor yapma nedenlerini ve amaçları incelersek, sporun kendisini de tanımış oluruz.

Birçok araştırma, bu soruya cevap bulmak için yapılmıştır. Bireyleri spor yapmaya iten nedenler bazen çok farklı bazen de çok benzerdir (Özdenk, 2011).

### ***Beden eğitimi ve sporun fizyolojik ve biyolojik yararları.***

Sporun bilinen en eski özelliği fiziksel gelişimdir. İlkçağlarda insanın hayatta kalmak için yaptığı ilkel bedensel faaliyetlerin genelinin onu güçlü tutma amacına yönelik olduğu bilinmektedir. Yerleşik topluma geçiş ve boş zamanın ortaya çıkmasından sonra insanlar bedensel faaliyetlerin, fiziksel ve biyolojik yararlarını fark etmişlerdir. Geçmişten günümüze gelinceye kadar insanlar sporun fayda ve yararlarının farkında olmuş ve sportif faaliyetlere yönelmişlerdir. Spor yapan kişilerde meydana gelen bazı fiziksel ve biyolojik değişimlerinden bazılarını maddeler halinde şöyle sıralayabiliriz (Özdenk, 2015).

1. Kişilerin daha enerjik bir organizmaya sahip olmasını sağlar.
2. Bedensel ve zihinsel yorgunluklara karşı vücut direncini artırır.
3. Kilo almayı önler, vücut yağ oranını düşürür.
4. Bedensel işlerde geç yorulmayı, erken dinlenmeyi sağlar.
5. İç salgı bezlerinin düzenli çalışmasını sağlar.
6. Vücutta kılcal damar sayısı artar.
7. Kalp üzerinde olumlu etkilere yol açar.

### ***Beden eğitimi ve sporun sosyolojik faydaları.***

İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak, beden eğitimi ve sporun temel amaçları arasında yer aldığı gibi, aynı zamanda da sosyal ve ekonomik kalkınmanın da temel unsurları arasında yer alır. Nitelikli insan gücüne ulaşmanın yolu sağlıklı olmaktan geçer, insanın iradesini güçlendiren beden eğitimi ve spor aynı zamanda insanın kendine güven duymasında ve kişiliğinin oluşmasında da etkin bir rol oynar. İnsanların grup çalışmasını kolaylaştırarak, karşılıklı dayanışmayı sağlar (Erkal, 1992).

Spor bir yaşam biçimidir. Bu yaşam biçimini tamamlayan, etkileyen ve sahip olduğu güçleri bireylerde özelleşen bir bütünlüğü olan sporun insan yaşamına yön vermesinin bir anlamı vardır. Fakat unutmamak gerekir ki spor yaşamın tümü değildir, onsuz olduğunda da yaşam devam eder fakat eksik bir yaşam olmaktadır (Kılıcıgil, 1998).

### ***Beden eğitimi ve sporun psikolojik faydaları.***

Bedenin, bireyin duygularını ifadede kullanılması beden eğitimi ve spor davranışları ile mümkündür. Beden eğitimi ve spor ortamındaki etkileşim, duyguların kontrolü ve boşalımı için uygun imkânlar sağlar. İradeyi kuvvetlendirir, zekâyı geliştirir. Telafi



mekanizması olarak kompleksli insanların tedavisine katkı sağlar. Kişiliği olumlu yönde geliştirir, mücadele ve dayanma gücünü artırır. Kendini ifade etme ve neleri gerçekleştirebileceğini ispatlama konusunda imkânlar sağlar. Pozisyonlara ve sürpriz gelişen durumlara uyum sağlayabilme ve anında karar verebilme özelliklerini geliştirir. Bireyin duygularını kontrol edebilmesinde katkısı büyüktür. Sorumluluk duygusunun oluşmasını sağlar. İnsanın kendini yenilemesine yol açar ve hoşgörü duygularını geliştirir (Özdenk, 2015).

### ***Beden eğitimi ve sporun ekonomik faydaları.***

Sportif faaliyetlere katılımcı olarak katılan bireylerin, katılmış oldukları branşla ilgili kullanmak zorunda oldukları araç, gereç ve malzemelere ihtiyaç duymaktadırlar. Kullanılan bu malzemelerin üretiminde rol oynayan tüm birimlerin bu sanayi içinde ekonomik olarak rant elde etmeleri sporun ekonomik yönden katkılarının açık bir göstergesidir (İnal, 2003).

### ***Düzenli egzersiz ve sporun önemi.***

Yaşadığımız zaman diliminde spor önemli bir sosyal aktivite haline özelliğine kavuşmuştur. Spor, bilimsel kurallar ile yapılan planlamalarla önemli bir sektör haline gelerek gelişimini devam ettirmektedir. Bunun yanında sağlıklı bir yaşam için önemli yeri olan düzenli egzersizin yapılma alışkanlığını edinme şeklinde değerlendirilebilir. Her geçen gün düzenli yapılan bedensel egzersizler, sağlık için önemi daha da artırmaktadır. Yapılmakta olan bu düzenli egzersizler; kasların, kemiklerin, eklemlerin, kalp-damar sistemi ve fonksiyonlarının en uygun şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Dayanıklılık sporları (Uzun mesafe koşuları, bisiklet, uzun mesafe yüzme vb.) yapanlarda kronik arter hastalığı hipertansiyon ve şeker hastalığı daha az görülür (Demir ve Filiz, 2004, ss. 109-114).

Yaşadığımız zaman diliminde spor yapan bireylerin spor yapma amaçlarının farklılık gösterdiği, bu amaçları ise; sağlığı koruma, zevk ve eğlence, çalışma verimini artırması, sosyal ve yeni arkadaş çevresi edinme gibi amaçlar olarak sıralayabiliriz. İnsanları spor yapmaya iten geri planda olan diğer nedenler ise, boş zaman değerlendirme, yaşlılık, rekabetçi çıkarlar ve hastalıklar olarak sıralanmaktadır. Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin, kişileri sağlıklı ve dinamik yaşama kavuşturmasından, günümüz yaşamının yorgunluğunu ve stresini azaltmasındaki etkisinden dolayı günümüzde ki önemi gittikçe artmaktadır. Kişilerin yaşamakta olduğu topluma uyum sağlayabilmesi, birbirleriyle olan ilişkilerini iyi bir şekilde düzenlenmesi, ruhsal, zihinsel ve bedensel olarak sağlıklı olmasına bağlıdır. Beden eğitimi bu noktada bireyin sosyalleşmesine yardımcı olarak onun kişiliğinin gelişmesinde büyük rol oynar, milletçe ihtiyaç duyulan karşılıklı sevgi ve saygı bağlarını kuvvetlendirir. Kötü

alışkanlıklardan uzak tutar, toplum dışı fertleri topluma kazandırır. İnsanların çalışma ortamlarında yaşadıkları stres ve baskılardan kurtulmalarında bir araçtır. Sonuçta da ferdin sosyalleşmesine katkıda bulunur (İnal, 2003).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Çalışmanın bu kısmında problemin çözümünde izlenen yöntemlere yer almaktadır. Öncelikle araştırma modeli, araştırmaya katılan örneklemin seçimi, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler belirtilmiştir.

Bu araştırma, Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada betimsel tarama yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel tarama; varsayımları test etmek veya belirli soruların cevaplarını verebilme anlamında veri toplayarak gerçekleştirilmektedir (Metin, 2014).

Betimsel tarama yöntemi elde edilen verilerin bütünselliğini sağlamak maksadıyla, tarama yapılan bölümde uygun kriterlere sahip çalışmayı inceleme ve istatistiksel olarak açıklama olarak ele alır. Betimsel tarama çalışmaları, öncelikle kuramsal bir tarama yöntemi ile başlar. Sonraki aşamada, ele alınan yazınların, yayın tarihi, araştırma modeli, yaklaşım ve görsel araştırma verileri gibi belirli araştırma özelliklerine göre tanımlama aşamasıyla sürdürülür (King ve He, 2005, ss. 665-686).

#### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evreni oluşturan 249 öğretmen içerisinde, gönüllü olacak şekilde tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 33'ü kadın 123'ü erkek olmak üzere toplam 156 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Erzurum ili merkez ilçelerinde bulunan bütün Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin tamamına ulaştırılan anketlerimizden geri dönüşü yapılmayan, eksik ve hatalı olan anketler çıkarıldığında 156 anket örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlemede uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

## Verilerin Toplama Araçları

Çalışmada üç ayrı bölümden oluşmakta olan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde, anketi dolduran Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, çalıştığı kurumun statüsü, mesleki deneyim, aylık gelir düzeyi, spor yapma durumu, spor branşı, haftalık spor yapma saati ve spor yapma amacı değişkenleri için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır.

**Duygusal zeka ölçeği:** Araştırmanın İkinci bölümünde araştırma grubunun duygusal zekâ düzeyini belirlemek amacıyla Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Acar (2001) tarafından yeniden düzenlenen Likert tipi “Bar-On EQ-i Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır.

Dr. Reuven Bar-On tarafından 1997 senesinde geliştirilen Bar-On EQ-i Duygusal Zekâ Ölçeği, özgün hali ile 133 maddeden oluşmaktadır. Bar-On EQ ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması da Dr. Reuven Bar-On’ tarafından yapılmıştır. Günümüze kadar birçok araştırmacı tarafından akademik çalışmalarda kullanılmış olan ölçektir. Duygusal zekâ konusunda çalışan araştırmacılar bu anketin duygusal zekâyı ölçen en iyi ölçeklerden biri olduğunu söylemektedirler (Acar, 2001).

Duygusal zekâ ölçeği Acar (2001) tarafınca ojdghluştugu boyutların altında yer almayan ifadeler ve iki anlamlı ve birbiriyle aynı anlamda olan ifadeler sadeleştirilerek anket 87 soruluk bir ölçek haline getirilmiştir. Böylelikle Acar (2001) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçeğin güvenirlik ve geçerlik testleri için Cronbach Alpha yöntemi kullanılmış aşağıda ki gibidir.

Tablo 1. *Duygusal Zekâ Anketine İlişkin Güvenirlik Çalışması Sonuçları*

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
Kişisel Beceriler	29	.8373
Kişilerarası Beceriler	18	.7787
Uyumluluk	15	.6542
Stresle Başa Çıkma	13	.7314
Genel Ruh Durumu	12	.7506
Toplam Boyut	87	.9212

Kaynak: Acar, 2001.

Ölçekte maddelerinden sırasıyla 3, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 51, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 77, 79, 80, 82, 83, 85 ve 86. sorular ters yönde değerlendirilen maddelerdir (Acar, 2001).

Beş seçenekli likert tipinde hazırlanan ölçeğin maddeleri, Tamamen katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), katılmıyorum (4) ve kesinlikle katılmıyorum (5) olarak kodlama yapılmıştır. Ölçeğin “yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim” ifadesi 88. maddesi olup “Tamamen katılıyorum” seçeneğini kodlamayan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin anketleri değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Duygusal zekâ ölçeğinin ana boyutları ve alt boyutları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Duygusal Zekâ Anketinin Boyut ve Alt Boyutları*

<b>Ana Boyutlar</b>	<b>Alt Boyutlar</b>
<b>Kişisel Beceriler</b>	Duygusal Benlik Bilinci
	Kendine Güven
	Kendine Saygı
	Kendini Gerçekleme
<b>Kişiler Arası Beceriler</b>	Bağımsızlık
	Empati
	Kişiler Arası İlişkiler
<b>Uyumluluk</b>	Sosyal Sorumluluk
	Problem Çözme
	Gerçekçilik
<b>Stresle Başa Çıkma</b>	Esneklik
	Stres Yönetimi
<b>Genel Ruh Durumu</b>	Dürtü Kontrolü
	Mutluluk
	İyimserlik

**Kaynak:** Acar, 2001.

Kişisel farkındalık (kişisel beceriler) boyutundan yüksek puan alındığında, bireyin duygularının farkında olduğunu, pozitif duygular taşıdığını, bireyin hayatında gerçekleştirdiği davranışlarla ilgili pozitif hisler taşıdığını göstermektedir. Kişisel becerileri yüksek olan bireyler duygularını rahatlıkla anlatabilirler. İnanışlarını ve yapmak istediklerini dile getirirken güçlü, kendilerine güvenen ve bağımsız davranışlar sergileyen bireylerdir ve bu boyut kişinin özünü değerlendiren boyuttur (Acar, 2001).

Kişilerarası ilişkiler boyutundan yüksek puan alan bireyler, istenilen sosyal becerileri olan, kendine güvenilebilen ve sosyal bir kişiliğe sahip kişi olduğunu göstermektedir. Bu tür

niteliklere sahip bireyler diğere insanları anlamada zorluk çekmez ve etrafındaki insanlarla geçim sorunu yaşamazlar. Grup halinde yapılan işlerde ve başka bireylerle iletişim içinde olan çalışmalarda başarılı olma ihtimalleri yüksektir. Özetle bu boyut kişiler arası beceri ve işlevleri ortaya çıkarmaktadır. (Acar, 2001).

Şartlara ve çevreye uyum boyutundan yüksek puan alan bireyler, esnek, gerçekçi, olumsuz durumları kavrayabilen ve bu olumsuz durumları çözebilecek yöntemleri bulmada kabiliyetli olarak tarif eder. Yüksek puan alan bireyler için, yaşamında günlük karşılaşılabileceği olumsuz durumlarla alakadar olma anlamında iyi yöntemler geliştirdiğini söyleyebiliriz. Özet olarak bu boyut bireyin başarı ile çevresel isteklerle başa çıkması için olumsuz bir durumu fark ederek nasıl üstesinden gelebileceğini ortaya çıkarır. (Acar, 2001).

Stres yönetimi boyutundan yüksek puan alan bireyler, insan endişesini yükselten ve stresli işleri yönetebilirler. Böyle bireyler oldukça sakin, bazen tepkisel davranabilirler. Özetle bu boyut bireylerin kendilerinin kaybetmeden ve psikolojik yıkımlar geçirmeden strese karşı koyabilme dayanıklılığını ortaya çıkarmaktadır (Acar, 2001).

Genel ruh hali boyutundan yüksek puan alan bireyler ise, genellikle mutlu, pozitif, umutlu ve yaşadığı hayattan tat alan, her duygu ve düşünceyi iyi olarak değerlendiren bireyleri göstermektedir. Kişilerarası etkileşim boyutunun temel bir unsurudur. Ayrıca bu özellik problem çözme ve stres yönetiminden daha etkili ve motive edici bir unsurdur. Özetle söylemek gerekir ise bu boyut hayattan tat alma kabiliyetini ölçmekle birlikte, hayata bakış açısını ve hoşnut olduğu duygularını da ölçmektedir (Acar, 2001).

Araştırmamızda kullanılan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach's Alfa değeri hesaplanmıştır. Duygusal zekâyı ölçmek için kullanılan Bar-On Ölçeğinin güvenilirliği ve iç tutarlılığı araştırmamızdaki veriler ile tekrar test edilmiştir. Yapılan bu hesaplamalar sonucunda Cronbach Alpha katsayısı, kişisel beceriler boyutu için 0,66, kişiler arası beceriler boyutu için 0,60, uyumluluk boyutu için 0,45, stresle başa çıkma boyutu için 0,60, ruh hali boyutu için ise 0,46 bulunmuştur. Anketin toplam boyutları için  $\alpha$  0,858 bulunmuştur.

$\alpha$  değeri,  $0,00 \leq \alpha \leq 0,40$  ise Güvenilir değil

$0,40 \leq \alpha \leq 0,60$  ise Düşük güvenilirlikte

$0,60 \leq \alpha \leq 0,80$  ise Oldukça güvenilir

$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$  ise Yüksek güvenilirdir

şeklinde ifade edilmektedir.

Yukarıda görüldüğü gibi 87 ifadenin yer aldığı anketin toplam boyutları ve temel alt boyutları itibarı ile Cronbach Alpha katsayıları kabul edilebilir düzeydedir.

**Liderlik Yönelim Ölçeği:** Araştırmanın üçüncü bölümünde ise; araştırma grubunun liderlik düzeyini belirlemek amacıyla Lee, Bolman ve Terence, (1991) tarafından geliştirilen 2002 yılında Türkçeye çevrilmesi ve geçerlilik güvenirliği Mahçe Dereli tarafından yapılan Liderlik Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Liderlik yönelim ölçeği dört temel boyuttan oluşan, her biri 8 olmak üzere toplam 32 maddeden oluşan bir ölçektir. Bu boyutlar ve kapsadığı maddeleri ise şöyle sıralayabiliriz. İnsana yönelik liderlik (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26 ve 30. madde), yapıya yönelik liderlik (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25 ve 29. madde), dönüşümsel liderlik (3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 ve 31. madde) ve karizmatik liderlik (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 ve 32. madde). Beş seçenekli likert tipinde hazırlanan ölçeğin maddeleri, hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), sık sık (4) ve her zaman (5) şeklinde kodlanmıştır. Her bir boyuttan en az 8 puan, en fazla 40 puan alınabilmektedir. Ölçeğin boyutları anlamında Cronbach değerlerine bakıldığında ölçeğin iç tutarlılığı olduğu görülmüştür ( $>0,60$ ). Dereli'nin çalışmasında ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach değerleri ise sırasıyla 0,87, 0,87, 0,84 ve 0,88 olarak raporlanmıştır. Çalışmanın Cronbach Alpha katsayısı, insana yönelik liderlik boyutu için 0,89, yapıya yönelik liderlik boyutu için 0,84, dönüşümsel liderlik boyutu için 0,82 ve karizmatik liderlik boyutu için 0,88, bulunmuştur. Liderlik yönelim ölçeğinin boyutlarından alınan puanların yüksek olması, kişinin o boyutla ilgili liderlik özelliklerini taşıma olasılığının yüksek olduğunu; liderlik yönelim ölçeğinin boyutlarından alınan puanların düşük olması durumunda ise liderlik özelliklerini sergileme ihtimalinin çok az olabileceğini gösterir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirliği, ilkokul öğretmenleri ve müdürleri ile 2003 yılında Dereli tarafından yapılmış olan çalışma ile gerçekleştirilmiştir (Dereli, 2003).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan anket formları, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri içerisinde 156 öğretmene uygulanmıştır.

Anketi uygulamaya başlamadan önce katılımcılara araştırmamızın önemiyle ilgili açıklamalar yapılmış ortaya çıkacak sonuçların eğitim ortamlarına ve öğretmenlere katkıları aktarılmıştır. Öğretmenlere anket sorularını cevaplamaları için yeterli süre verilerek bazı ölçekler birkaç gün sonra elden teslim alınmıştır.

Araştırmacı tarafından toplanan veri toplama aracı, kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırmada dikkate alınmamıştır. Son olarak uygulanan veri toplama

forumlarında istenilen standartları taşıyan (156 adet), forum değerlendirilmek üzere kodlanarak elektronik ortama aktarımı yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde demografik özellikleri belirlemede frekans dağılımı, iki bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için T testi, ikiden fazla değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için tek yönlü ANOVA testleri uygulanmıştır. Farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ boyutları ve liderlik yönelim ölçeği alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı incelenmiştir. Çalışmada çıkan sonuçlar  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı olarak kabul edilmiştir.



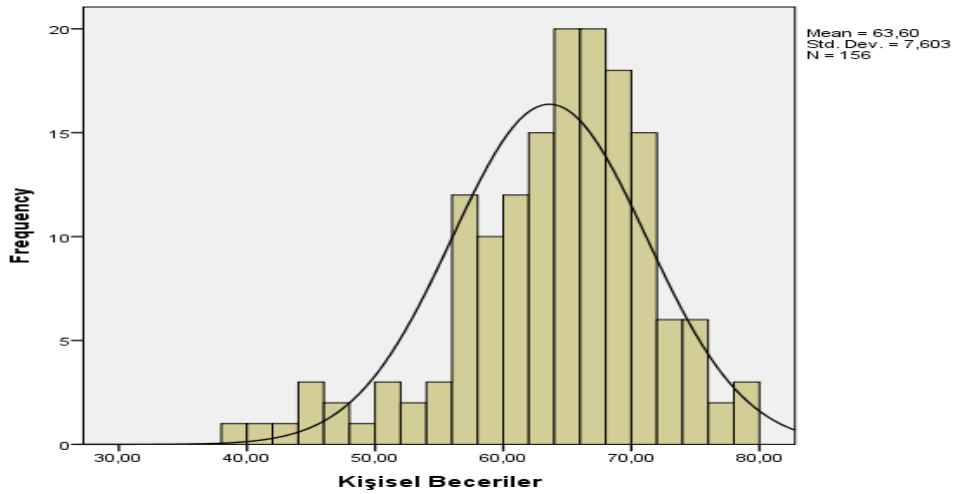
## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

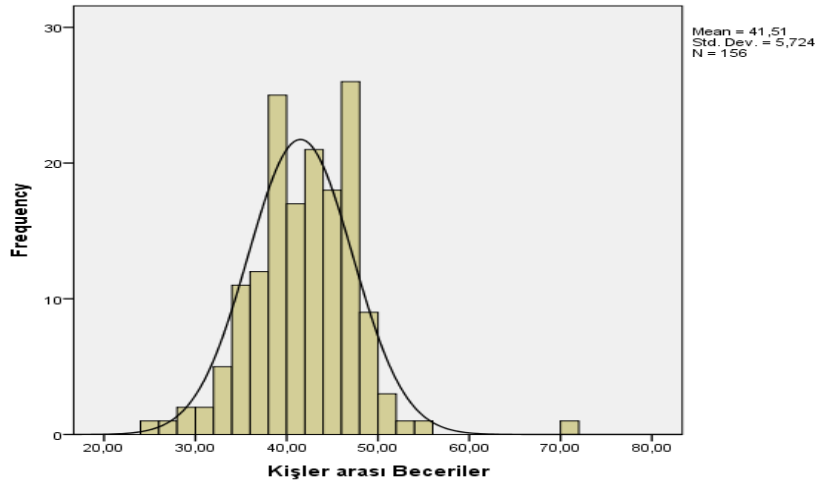
Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği ve liderlik ölçeği tanımlayıcı istatistik dağılımları Tablo 3 ve 4’de verilmiştir. duygusal zekâ ölçeği ve liderlik ölçeği skewness değeri grafiksel görünüşleri ise Şekil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, ve 9’da verilmiştir

Tablo 3. *Duygusal Zekâ Ölçeği Tanımlayıcı İstatistik Dağılımlar*

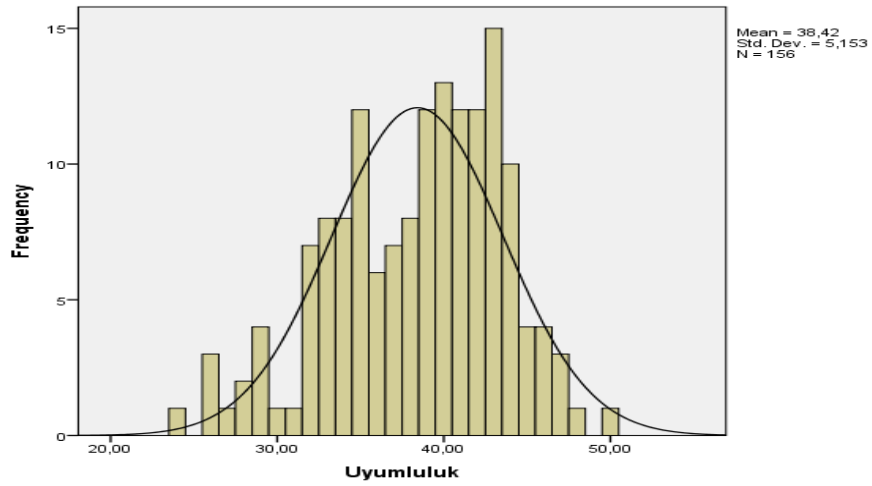
Duygusal Zekâ Ölçeği	Kişisel Beceriler	Kişiler arası Beceriler	Uyumluluk	Stresle Başa Çıkma	Genel Ruh Durumu	
N	Valid	156	156	156	156	
Mean		63,6026	41,5064	38,4167	37,7436	29,4551
Median		65,0000	42,0000	39,0000	38,0000	30,0000
Mode		63,00	39,00	43,00 <sup>a</sup>	38,00	30,00
Skewness		<b>-,840</b>	<b>,377</b>	<b>-,478</b>	<b>-,330</b>	<b>-,404</b>
Std. Error of Skewness		,194	,194	,194	,194	,194
Kurtosis		1,028	3,388	-,200	-,373	1,477
Std. Error of Kurtosis		,386	,386	,386	,386	,386



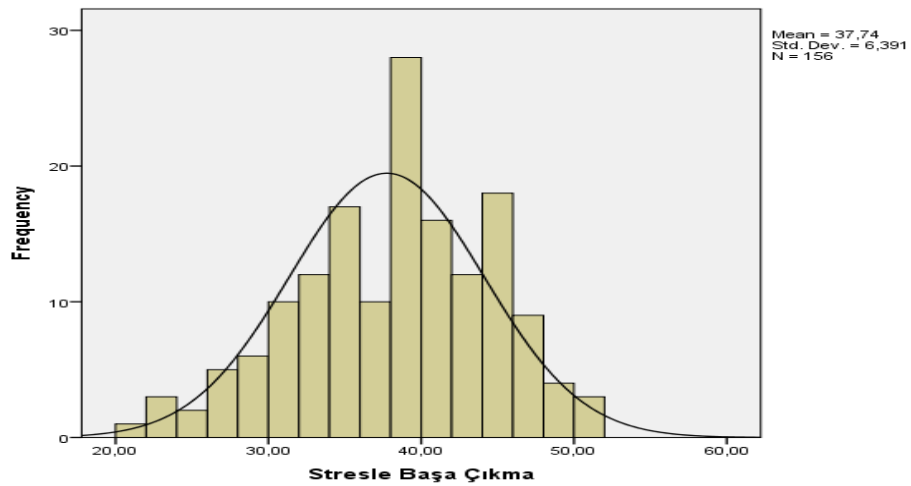
Şekil 1. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Kişiler Arası Beceriler Histogram Grafiksel Görünümü



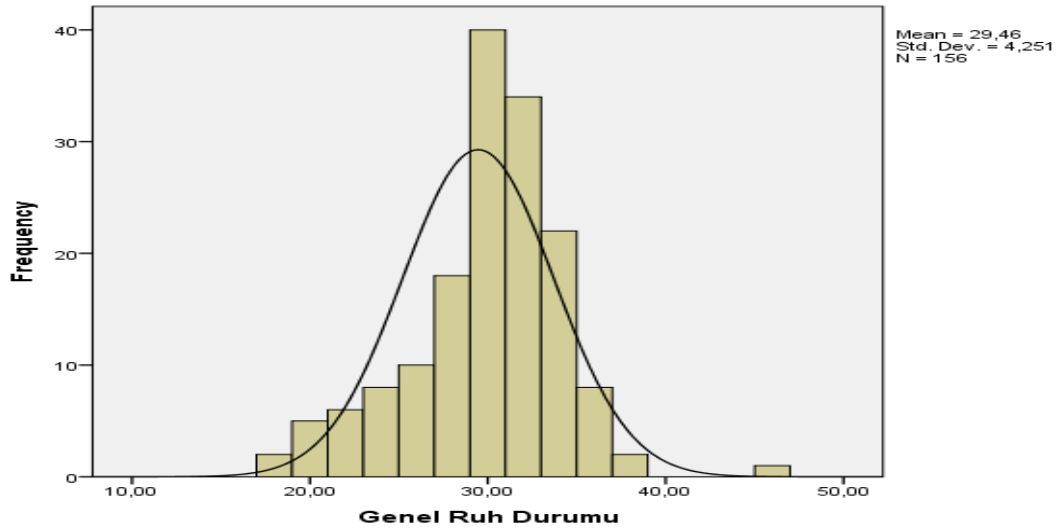
Şekil 2. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Kişiler Arası Beceriler Histogram Grafiksel Görünümü



Şekil 3. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Uyumluluk Histogram Grafiksel Görünümü



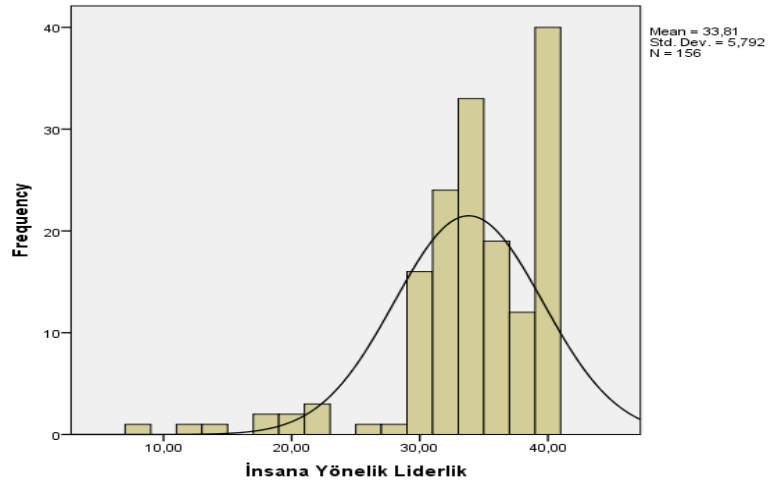
Şekil 4. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Stresle Başa Çıkma Histogram Grafiksel Görünümü



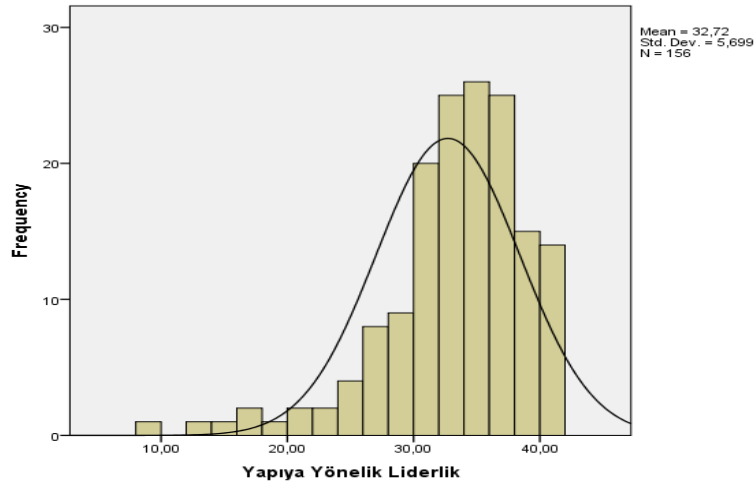
Şekil 5. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutu Genel Ruh Durumu Hstogram Grafiksel Görünümü

Tablo 4. Liderlik Ölçeği Tanımlayıcı İstatistik Dağılımlar

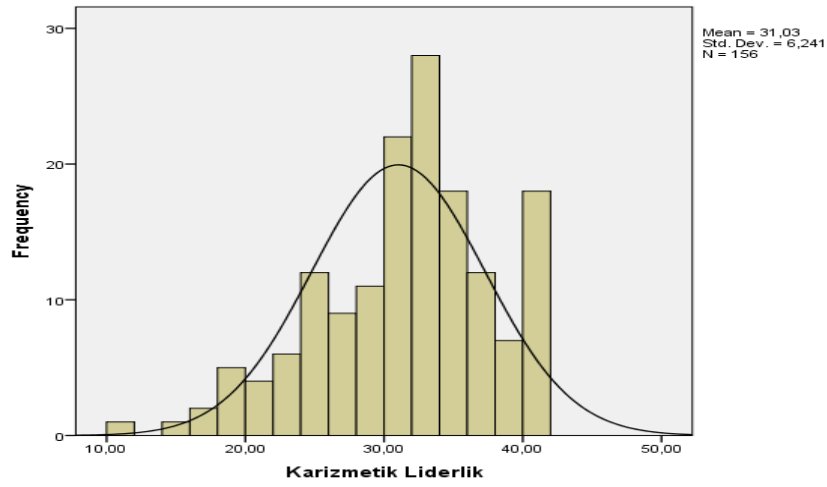
Liderlik Ölçeği		İnsana Yönelik Liderlik	Yapıya Yönelik Liderlik	Karizmetik Liderlik	Dönüşümsel Liderlik
N	Valid	156	156	156	156
Mean		33,8077	32,7179	31,0321	30,6795
Median		34,0000	34,0000	32,0000	31,0000
Mode		40,00	32,00	32,00 <sup>a</sup>	31,00
Skewness		<b>-1,724</b>	<b>-1,433</b>	<b>-,600</b>	<b>-,564</b>
Std. Error of Skewness		,194	,194	,194	,194
Kurtosis		4,427	2,956	,052	,129
Std. Error of Kurtosis		,386	,386	,386	,386



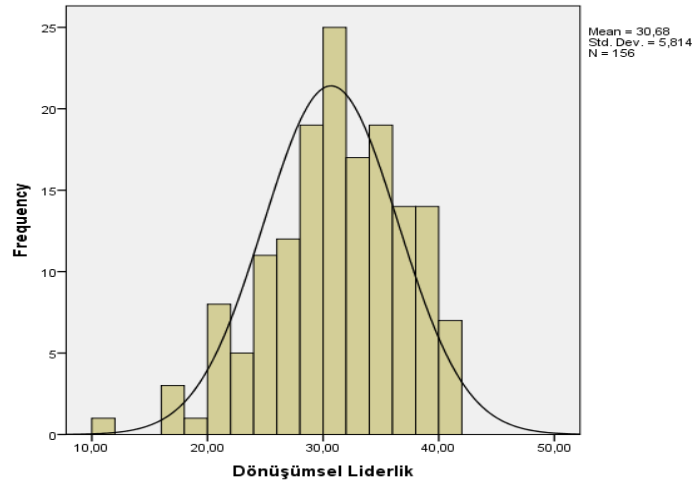
Şekil 6. Liderlik Ölçeği Alt Boyutu İnsana Yönelik Liderlik Histogram Grafikselle Görünümü



Şekil 7. Liderlik Ölçeği Alt Boyutu Yapıya Yönelik Liderlik Histogram Grafikselle Görünümü



Şekil 8. Liderlik Ölçeği Alt Boyutu Karizmatik Liderlik Histogram Grafikselle Görünümü



Şekil 9. Liderlik Ölçeği Alt Boyutu Dönüşümsel Liderlik Histogram Grafiksnel Görünümü

Tanımlayıcı istatistik dağılım tablosu incelendiğinde Skewness duygusal zekâ ölçeği alt boyutları kişisel beceriler (-,840), kişisel arası beceriler (,377), uyumluluk (-,478), stresle başa çıkma (-,330) ve genel ruh durumu (-,404) ve liderlik ölçeği alt boyutları insana yönelik liderlik (-1,724), yapıya yönelik liderlik (-1,433), karizmatik liderlik (-,600) ve dönüşümsel liderlik (-,564) değerlerinin %95 ortalamadan +1,96 ve -1,96 standart sapma aralığında olduğu tespit edilmiştir. Çıkan bu istatistiksel sonuçlar verilerin normal dağılım gösterdiğini ve parametrik testler uygulanması gerektiğini göstermektedir.

#### Araştırmaya Katılan Bireylerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan örnek bireylerin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları,  $p < 0,050$  anlamlılık düzeyine göre iki bağımsız değişken ile duygusal zeka ve liderlik özellikleri için yapılan Independent- Samples T testi analiz sonuçları ve ikiden fazla değişken ile duygusal zeka ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan One-Way Anova testi analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen veriler tablolar şeklinde verilmiş, tablolar için detaylı açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kadın	33	21,16
Erkek	123	78,84
Toplam	156	100,0

Araştırmaya 33 kadın (%21,16) ve 123 erkek (%78,84) olmak üzere toplam 156 örnek beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları

Yaş	Sayı (N)	Yüzde (%)
30 yaş ve altı	50	32,06
31-40 yaş arası	76	48,71
41 yaş ve üzeri	30	19,23
Toplam	156	100,0

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde, ağırlıklı olarak 31-40 yaş arası 76 kişi(%48,71) olduğu gözlenmiştir. Diğer Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin yaş dağılımları ise 30 yaş ve altı, 50 kişi(%32,06)ve 41 yaş ve üzeri 30 kişi(%19,23) olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	Sayı (N)	Yüzde (%)
Bekâr	48	30,77
Evli	108	69,23
Toplam	156	100,0

Tablo 7'e göre, katılımcılardan 48(% 30,77) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin bekâr, 108(% 69,23) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin ise evli olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Sayı (N)	Yüzde (%)
Lisans	131	83,98
Y. Lisans/Doktora	25	16,02
Toplam	156	100,0

Tablo 8'e göre, katılımcılardan 131(% 83,98) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin lisans düzeyinde, 25(% 16,02) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin ise yüksek lisans/doktora düzeyinde eğitim aldıkları görülmüştür.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Çalıştıkları Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı

<b>Çalışılan Eğitim Kademesi</b>	<b>Sayı (N)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Ortaokul-Kamu	82	52,57
Ortaokul-Özel	15	9,61
Lise-Kamu	59	37,82
Toplam	156	100,0

Araştırmaya katılan örnek Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin çalıştıkları eğitim kademelerine göre dağılımı incelendiğinde; Ağırlıklı olarak 82 (%52,57) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin ortaokul kamu kademesinde çalıştığı görülmektedir. Diğer kademelerde ise 15 (% 9,61) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenini ortaokul-özel, 59 (% 37,82) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin ise lise kamu kademesinde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı

<b>Mesleki Deneyim Süresi</b>	<b>Sayı (N)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1 yıldan az	14	8,98
2–8 yıl	54	34,62
9–15 yıl	59	37,82
16 yıl ve üzeri	29	18,58
Toplam	156	100,0

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan örnek Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin mesleki deneyimleri incelendiğinde, ağırlıklı olarak 59 (%37,82) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin 9–15 yıl arasında mesleki deneyime sahip oldukları görülmekte, 14 (%8,98) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin 1 yıldan az, 54 (%34,62) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin 2-8 yıl arasında ve 29 (%18,58) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin ise 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişisel Aylık Gelir Düzeylerine Göre Dağılımları

<b>Kişisel Aylık Gelir</b>	<b>Sayı (N)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
4000 Tl ve altı	114	73,07
4001 Tl ve üzeri	42	26,93
Toplam	156	100,0

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin kişisel aylık gelir düzeyleri incelendiğinde; 114 (% 73,07) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin 4000 tl ve altı, 42 (% 26,93) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin ise 4001 tl ve üzeri aylık gelire sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Dağılımları

<b>Spor Yapıyor musunuz?</b>	<b>Sayı (N)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Evet	140	89,75
Hayır	16	10,25
Toplam	156	100,0

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin spor yapma durumları incelendiğinde 140 (% 89,75) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin spor yaptığı gözlenirken 16 (%10,25) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ise spor yapmadığı görülmektedir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Türlerine Göre Dağılımları

<b>Hangi Tür Spor Yapıyorsunuz?</b>	<b>Sayı (N)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Bireysel Spor	62	44,30
Takım Sporu	78	55,70
Toplam	140	100,0

Spor yapan 140 örnek Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin yapmakta oldukları spor türleri incelendiğinde, 62 (% 44,30) Beden Eğitimi ve Spor öğretmeninin bireysel spor, 78 (% 55,70) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin ise takım sporu yaptıkları görülmektedir.



Tablo 14. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Haftalık Spor Yapma Saatlerine Göre Dağılımları

<b>Haftada kaç saat spor yapıyorsunuz?</b>	<b>Sayı (N)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1 Saat ve altı	19	13,6
2-4 Saat Arası	73	52,1
5 Saat ve Üzeri	48	34,3
Toplam	140	100,0

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin haftalık spor yapma süreleri incelendiğinde; 19 (% 13,6) öğretmenin 1 saat ve altı, 73 (% 52,1) öğretmenin 2-4 saat arası, 48 (% 34,3) öğretmenin ise 5 saat ve üzeri spor yaptıkları görülmektedir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Nedenlerine Göre Dağılımları

<b>Spor Yapma Nedeniniz Nedir?</b>	<b>Sayı (N)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Maddi Kazanç	19	13,60
Sağlık	90	64,30
Eğlence	31	22,10
Toplam	140	100,0

Spor yapan örnek Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin; spor yapmasında etkili olan faktörler incelendiğinde, ağırlıklı olarak 90 (% 64,30) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin sağlıklı olmak için spor yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte 19 (% 13,60) öğretmenin maddi kazanç için spor yaptıkları, 31 (% 22,10) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin ise eğlence amacıyla spor yaptıkları görülmektedir.

### **Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Liderlik Özelliklerine Yönelik Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarından ve liderlik yönelim ölçeği alt boyutlarından elde edilen değerler ile cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, aylık gelir düzeyi ve spor yapma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Independent Sample *t Testi* sonuçları Tablo 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27’de verilmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutundan ve liderlik yönelim alt boyutundan elde edilen değerler ile yaş, çalıştığı kurum, mesleki deneyim, spor yapma süresi ve spor yapma amacı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Oneway

ANOVA testi sonuçları Tablo 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 ve 37’de verilmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve liderlik yönelim alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi incelemek için uygulanan Pearson Korelasyon Analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir

Tablo 16. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Kişisel beceriler	Kadın	33	41,3030	7,00216	-1,472	,112
	Erkek	123	43,0325	5,70006	-1,307	
Kişisel arası beceriler	Kadın	33	40,9394	4,75618	-,640	,168
	Erkek	123	41,6585	5,96551	-,728	
Uyumluluk	Kadın	33	39,6061	5,55619	-,546	,893
	Erkek	123	40,1951	5,48419	-,542	
Stresle başa çıkma	Kadın	33	36,5455	7,58325	-1,215	<b>,046*</b>
	Erkek	123	38,0650	6,02691	-1,064	
Genel ruh durumu	Kadın	33	28,9697	4,01937	-,738	,974
	Erkek	123	29,5854	4,31719	-,769	

Tablo 16 incelendiğinde erkek ve kadın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutu olan stresle başa çıkma boyutunda aldıkları toplam puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ve erkek öğretmenlerinin toplam puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu bulunmuştur ( $,050 < ,046$ ). Duygusal zekâ ölçeğinin diğer alt boyutlarında ise P; ,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

Tablo 17. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri*

Liderlik Alt Ölçekleri	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
İnsana yönelik liderlik	Kadın	33	33,3636	5,86205	-,495	,571
	Erkek	123	33,9268	5,79170	-,491	
Yapıya yönelik liderlik	Kadın	33	32,7879	5,19469	,079	,263
	Erkek	123	32,6992	5,84630	,085	
Dönüşümsel liderlik	Kadın	33	30,0909	5,76825	-,654	,479
	Erkek	123	30,8374	5,83991	-,658	
Karizmatik liderlik	Kadın	33	31,0303	6,46860	-,002	,843
	Erkek	123	31,0325	6,20541	-,002	

Tablo 17 incelendiğinde kadın ve erkek Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik ölçeği ve alt boyutları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, erkek Beden eğitimi ve spor Öğretmenlerin liderlik alt boyutlarından; İnsana yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutları puan ortalamalarının kadın Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu gözlenmektedir. Yapıya yönelik liderlik boyutunda ise kadın Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin puan ortalamalarının erkek Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir.

Tablo 18. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumları ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Medeni Durum	N	X	Ss	t	p
Kişisel beceriler	Bekar	48	43,5625	6,47715	1,242	,283
	Evli	108	42,2685	5,78688	1,189	
Kişiler arası beceriler	Bekar	48	42,2083	5,48095	1,021	,937
	Evli	108	41,1944	5,82688	1,046	
Uyumluluk	Bekar	48	40,7292	6,08360	1,000	,350
	Evli	108	39,7778	5,20304	,941	
Stresle başa çıkma	Bekar	48	37,1875	6,14940	-,723	,193
	Evli	108	37,9907	6,50879	-,739	
Genel ruh durumu	Bekar	48	29,8958	3,97995	,863	,428
	Evli	108	29,2593	4,36933	,894	

Tablo 18 incelendiğinde bekâr ve evli Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen bekâr Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeği alt boyutlarından kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk ve genel ruh durumu toplam puanlarının evli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu gözlenmektedir. Duygusal zekâ alt boyutu olan stresle baş çıkma boyutunda ise evli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin aldıkları toplam puanların bekâr Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir.

Tablo 19. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medeni Durumları ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri*

Liderlik Alt Ölçekleri	Medeni Durum	N	X	Ss	t	p
İnsana yönelik liderlik	Bekar	48	32,7708	5,75100	-1,496	,971
	Evli	108	34,2685	5,77718	-1,499	
Yapıya yönelik liderlik	Bekar	48	31,5833	5,94239	-1,667	,750
	Evli	108	33,2222	5,54056	-1,623	
Dönüşümsel liderlik	Bekar	48	29,6458	6,08622	-1,486	,560
	Evli	108	31,1389	5,65761	-1,445	
Karizmatik liderlik	Bekar	48	30,2917	6,94341	-,988	,066
	Evli	108	31,3611	5,90653	-,928	

Tablo 19 incelendiğinde bekâr ve evli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, evli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik ölçeği ve alt boyutlarında toplam puanlarının bekâr Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir.

Tablo 20. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Öğrenim Düzeyi	N	X	Ss	t	p
Kişisel beceriler	Lisans	131	42,7863	6,08151	,567	,724
	Yüksek Lisans/Doktora	25	42,0400	5,74079	,590	
Kişiler arası beceriler	Lisans	131	41,8168	5,88061	1,557	,245
	Yüksek Lisans/Doktora	25	39,8800	4,58548	1,842	
Uyumluluk	Lisans	131	40,3969	5,59076	1,712	,085
	Yüksek Lisans/Doktora	25	38,3600	4,63573	1,944	
Stresle başa çıkma	Lisans	131	37,9924	6,48370	1,114	,782
	Yüksek Lisans/Doktora	25	36,4400	5,83152	1,197	
Genel ruh durumu	Lisans	131	29,4427	4,38206	-,083	,184
	Yüksek Lisans/Doktora	25	29,5200	3,56043	-,096	

Tablo 20 incelendiğinde lisans ve yüksek lisans/doktora mezunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen lisans mezunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt

boyutlarından kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk ve stresle başa çıkma toplam puanlarının yüksek lisans/doktora mezunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir. Duygusal zekâ ölçeği alt boyutu genel ruh durumu boyutunda ise yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin aldıkları toplam puanların lisans mezunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu gözlenmektedir.

Tablo 21. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyleri ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri

Liderlik Alt Ölçekleri	Öğrenim Düzeyi	N	X	Ss	t	p
İnsana yönelik liderlik	Lisans	131	33,5954	6,09764	-1,048	,249
	Yüksek Lisans/Doktora	25	34,9200	3,70720	-1,451	
Yapıya yönelik liderlik	Lisans	131	32,3435	6,04059	-1,894	<b>,007*</b>
	Yüksek Lisans/Doktora	25	34,6800	2,70370	-3,092	
Dönüşümsel liderlik	Lisans	131	30,5802	5,94585	-,487	,516
	Yüksek Lisans/Doktora	25	31,2000	5,14782	-,538	
Karizmatik liderlik	Lisans	131	31,0229	6,39166	-,042	,302
	Yüksek Lisans/Doktora	25	33,5954	5,49939	-,046	

Tablo 21. incelendiğinde lisans ve yüksek lisans/doktora mezunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden yapıya yönelik liderlik boyutunda aldıkları toplam puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ve yüksek lisans/doktora mezunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin toplam puanlarının lisans mezunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin toplam puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir( $0,050 < ,007$ ). Liderlik ölçeğinin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık olmamasına rağmen yüksek lisans/doktora mezunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin toplam puanlarının lisans mezunu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir.

Tablo 22. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Aylık Gelir Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Toplam Aylık Gelir Düzeyi	N	X	Ss	t	p
Kişisel beceriler	4000 tl ve altı	114	42,8684	6,11036	,689	,935
	4001 tl ve üzeri	42	42,1190	5,78982	,706	
Kişiler arası beceriler	4000 tl ve altı	114	41,9123	5,82421	1,464	,896
	4001 tl ve üzeri	42	40,4048	5,35592	1,522	
Uyumluluk	4000 tl ve altı	114	40,0526	5,29458	-,067	,371
	4001 tl ve üzeri	42	40,1190	6,04537	-,063	
Stresle başa çıkma	4000 tl ve altı	114	37,6579	6,29486	-,275	,241
	4001 tl ve üzeri	42	37,9762	6,71906	-,267	
Genel ruh durumu	4000 tl ve altı	114	29,5000	4,34415	,217	,914
	4001 tl ve üzeri	42	29,3333	4,03440	,224	

Tablo 22 incelendiğinde gelir düzeyi 4000 TL ve altı ve 4000 TL ve üzeri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen aylık gelir düzeyi 4000 TL ve altı olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutlarından; kişisel beceriler, kişiler arası beceriler ve genel ruh durum toplam puanlarının 4001 TL ve üzeri gelir düzeyi olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir. Duygusal zekâ alt boyutu uyumluluk ve stresle başa çıkma boyutlarında gelir düzeyi 4001 TL ve üzeri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin aldıkları toplam puanların gelir düzeyi 4000 TL ve altı olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu gözlenmektedir

Tablo 23. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Aylık Gelir Düzeyleri ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri*

Liderlik Alt Ölçekleri	Toplam Aylık Gelir Düzeyi	N	X	Ss	t	p
İnsana yönelik liderlik	4000 tl ve altı	114	33,6404	5,63825	-,593	,738
	4001 tl ve üzeri	42	34,2619	6,23937	-,566	
Yapıya yönelik liderlik	4000 tl ve altı	114	32,5000	5,61643	-,786	,972
	4001 tl ve üzeri	42	33,3095	5,94482	-,766	
Dönüşümsel liderlik	4000 tl ve altı	114	30,5088	5,65724	-,603	,489
	4001 tl ve üzeri	42	31,1429	6,26867	-,575	
Karizmatik liderlik	4000 tl ve altı	114	31,0439	6,27030	,039	,752
	4001 tl ve üzeri	42	31,0000	6,23523	,039	

Tablo 23 incelendiğinde gelir düzeyi 4000 TL ve altı ve 4000 TL ve üzeri olan Beden

Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen aylık gelir düzeyi 4001 TL ve üzeri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt boyutlarından; İnsana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve dönüşümsel liderlik toplam puanlarının aylık gelir düzeyi 4000 TL ve altı olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir. Liderlik alt boyutu karizmatik liderlik boyutunda ise aylık gelir düzeyi 4000 TL ve altı olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin aldıkları toplam puanların aylık gelir düzeyi 4001 TL ve üzeri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu gözlemlenmektedir

Tablo 24. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Durumları ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Spor Yapma Durumu	N	X	Ss	t	p
Kişisel beceriler	Evet	140	42,8429	6,06472	1,083	,658
	Hayır	16	41,1250	5,51211	1,168	
Kişiler arası beceriler	Evet	140	41,3500	5,55926	-1,010	,195
	Hayır	16	42,8750	7,06989	-,834	
Uyumluluk	Evet	140	40,3286	5,42237	1,749	,881
	Hayır	16	37,8125	5,70636	1,679	
Stresle başa çıkma	Evet	140	37,7571	6,44163	,078	,795
	Hayır	16	37,6250	6,13052	,081	
Genel ruh durumu	Evet	140	29,4500	4,29878	-,044	,555
	Hayır	16	29,5000	3,93277	-,048	

Tablo 24 incelendiğinde spor yapan ve spor yapmayan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen spor yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutlarından; kişisel beceriler, uyumluluk ve stresle başa çıkma toplam puanlarının spor yapmayan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir. Duygusal zekâ alt boyutlarından kişiler arası beceriler ve genel ruh durumu boyutlarında ise spor yapmayan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin aldıkları toplam puanların spor yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu gözlenmektedir.

Tablo 25. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Durumları ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri

Liderlik Alt Ölçekleri	Spor Yapma Durumu	N	X	Ss	T	P
İnsana yönelik liderlik	Evet	140	34,2214	5,20524	2,692	<b>,007*</b>
	Hayır	16	30,1875	8,94590	1,770	
Yapıya yönelik liderlik	Evet	140	32,9643	5,24426	1,605	<b>,006*</b>
	Hayır	16	30,5625	8,67155	1,085	
Dönüşümsel liderlik	Evet	140	30,9429	5,66419	1,683	,258
	Hayır	16	28,3750	6,76141	1,462	
Karizmatik liderlik	Evet	140	31,4000	5,88841	2,205	<b>,013*</b>
	Hayır	16	27,8125	8,29633	1,682	

Tablo 25. incelendiğinde spor yapan ve yapmayan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt boyutlarından insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarından aldıkları toplam puanların P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ve spor yapan öğretmenlerin toplam puanlarının spor yapmayan öğretmenlerin toplam puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $,050 < ,007-006-013$ ). Liderlik ölçeğinin dönüşümsel liderlik alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmamasına rağmen spor yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin toplam puanlarının spor yapmayan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmiştir.



Tablo 26. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yapmakta Oldukları Spor Türü ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının t Değerleri*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Spor Türü	N	X	Ss	t	p
Kişisel beceriler	Bireysel Sporlar	62	43,6290	5,89313	1,372	,325
	Takım Sporları	78	42,2179	6,16367	1,379	
Kişiler arası beceriler	Bireysel Sporlar	62	41,5323	4,92141	,345	,532
	Takım Sporları	78	41,2051	6,04605	,353	
Uyumluluk	Bireysel Sporlar	62	41,4194	4,85713	2,150	,134
	Takım Sporları	78	39,4615	5,71553	2,190	
Stresle başa çıkma	Bireysel Sporlar	62	38,0323	6,04618	,449	,552
	Takım Sporları	78	37,5385	6,77024	,455	
Genel ruh durumu	Bireysel Sporlar	62	29,9194	4,10637	1,153	,282
	Takım Sporları	78	29,0769	4,43648	1,163	

Tablo 26 incelendiğinde bireysel spor ve takım sporu yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen bireysel spor yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutlarında toplam puanlarının takım sporu yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir.

Tablo 27. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yapmakta Oldukları Spor Türü ile Liderlik Alt Boyutlarının t Değerleri*

Liderlik Alt Ölçekleri	Spor Türü	N	X	Ss	t	p
İnsana yönelik liderlik	Bireysel Sporlar	62	34,8548	3,83618	1,287	,059
	Takım Sporları	78	33,7179	6,05580	1,352	
Yapıya yönelik liderlik	Bireysel Sporlar	62	33,6290	4,24354	1,341	,067
	Takım Sporları	78	32,4359	5,89428	1,391	
Dönüşümsel liderlik	Bireysel Sporlar	62	31,3548	5,10576	,766	,254
	Takım Sporları	78	30,6154	6,08432	,782	
Karizmatik liderlik	Bireysel Sporlar	62	31,9032	5,35834	,901	,111
	Takım Sporları	78	31,0000	6,28335	,917	

Tablo 27 incelendiğinde bireysel spor ve takım sporu yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen bireysel spor yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik ölçeği ve alt boyutlarında

toplam puanlarının takım sporu yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu da gözlenmektedir.

Tablo 28. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşları ile Duygusal Zekâ Boyutlarının One-Way Anova Değerleri*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Yaş	N	X	Ss	f	P	Fark
Kişisel beceriler	30 yaş ve altı	50	42,2400	6,77498	4,842	<b>,009*</b>	<b>3&lt;2</b>
	31-40	76	43,9605	4,71152			
	41 yaş ve üzeri	30	40,1000	6,85490			
	Toplam	156	42,6667	6,01646			
Kişiler arası beceriler	30 yaş ve altı	50	41,7800	5,33487	,734	,482	----
	31-40	76	41,7763	5,90051			
	41 yaş ve üzeri	30	40,3667	5,94505			
	Toplam	156	41,5064	5,72431			
Uyumluluk	30 yaş ve altı	50	39,9200	6,33693	1,694	,187	----
	31-40	76	40,7500	4,76130			
	41 yaş ve üzeri	30	38,6000	5,56219			
	Toplam	156	40,0705	5,48677			
Stresle başa çıkma	30 yaş ve altı	50	36,9800	6,99414	,606	,547	----
	31-40	76	38,2632	5,62700			
	41 yaş ve üzeri	30	37,7000	7,21660			
	Toplam	156	37,7436	6,39140			
Genel ruh durumu	30 yaş ve altı	50	29,0400	3,78482	5,174	<b>,007*</b>	<b>3&lt;2</b>
	31-40	76	30,4342	4,07704			
	41 yaş ve üzeri	30	27,6667	4,82332			
	Toplam	156	29,4551	4,25076			

Tablo 28 incelendiğinde farklı yaş grubundaki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden, kişisel beceriler ve genel ruh durumu alt boyutundan aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kişisel beceriler ve genel ruh durumu alt boyutunda 31-40 yaş aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 41 yaş ve üzerinde olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Farklı yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ alt ölçeklerinden kişiler arası beceriler, uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarında ise P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 29. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşları ile Liderlik Boyutlarının One-Way Anova Değerleri*

Liderlik Alt Ölçekleri	Yaş	N	X	Ss	f	P	Fark
İnsana Yönelik Liderlik	30 yaş ve altı	50	32,8600	4,96111	4,203	<b>,017*</b>	<b>3&gt;1,2</b>
	31-40 yaş arası	76	33,3816	6,31394			
	41 yaş ve üzeri	30	36,4667	5,02911			
	Toplam	156	33,8077	5,79223			
Yapıya Yönelik Liderlik	30 yaş ve altı	50	32,1600	5,47484	2,533	<b>,045*</b>	<b>3&gt;1,2</b>
	31-40 yaş arası	76	32,2632	6,09342			
	41 yaş ve üzeri	30	34,8000	4,61930			
	Toplam	156	32,7179	5,69866			
Dönüşümsel Liderlik	30 yaş ve altı	50	29,5600	6,17487	5,396	<b>,005*</b>	<b>3&gt;1,2</b>
	31-40 yaş arası	76	30,2368	5,52779			
	41 yaş ve üzeri	30	33,6667	5,03322			
	Toplam	156	30,6795	5,81432			
Karizmatik Liderlik	30 yaş ve altı	50	30,5600	6,51892	2,000	,061	---
	31-40 yaş arası	76	30,5395	5,84566			
	41 yaş ve üzeri	30	33,0667	6,53338			
	Toplam	156	31,0321	6,24078			

Tablo 29 incelendiğinde farklı yaş grubundaki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden, insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve dönüşümsel liderlik alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İnsana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve dönüşümsel liderlik alt boyutlarında 41 yaş ve üzeri aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 31-40 yaş arası ve 30 yaş ve altı aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Farklı yaş grubundaki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin liderlik alt ölçeğinden karizmatik liderlik alt boyutunda ise P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 30. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yapmakta Oldukları Kurum ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Çalıştığı Kurum	N	X	Ss	f	P	Fark
Kişisel beceriler	Ortaokul-Kamu	82	42,8902	5,22578	,126	,881	----
	Ortaokul-Özel	15	42,6000	6,98774			
	Lise-Kamu	59	42,3729	6,83020			
	Toplam	156	42,6667	6,01646			
Kişiler arası beceriler	Ortaokul-Kamu	82	41,8171	5,08478	,602	,549	----
	Ortaokul-Özel	15	42,2667	5,67534			
	Lise-Kamu	59	40,8814	6,55766			
	Toplam	156	41,5064	5,72431			
Uyumluluk	Ortaokul-Kamu	82	40,2683	5,15931	,122	,886	----
	Ortaokul-Özel	15	39,6667	5,02375			
	Lise-Kamu	59	39,8983	6,08756			
	Toplam	156	40,0705	5,48677			
Stresle başa çıkma	Ortaokul-Kamu	82	37,5610	5,71785	,073	,930	----
	Ortaokul-Özel	15	38,0667	7,16606			
	Lise-Kamu	59	37,9153	7,14212			
	Toplam	156	37,7436	6,39140			
Genel ruh durumu	Ortaokul-Kamu	82	29,4268	3,72191	,010	,990	----
	Ortaokul-Özel	15	29,6000	2,74643			
	Lise-Kamu	59	29,4576	5,20716			
	Toplam	156	29,4551	4,25076			

Tablo 30 incelendiğinde farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 31. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yapmakta Oldukları Kurum ile Liderlik Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri*

Liderlik Alt Ölçekleri	Çalıştığı Kurum	N	X	Ss	f	P	Fark
İnsana Yönelik Liderlik	Ortaokul-Kamu	82	33,5488	5,38895	,284	,753	----
	Ortaokul-Özel	15	34,7333	3,59497			
	Lise-Kamu	59	33,9322	6,75652			
	Toplam	156	33,8077	5,79223			
Yapıya Yönelik Liderlik	Ortaokul-Kamu	82	32,4024	5,33301	,551	,578	----
	Ortaokul-Özel	15	34,0667	4,46361			
	Lise-Kamu	59	32,8136	6,45268			
	Toplam	156	32,7179	5,69866			
Dönüşümsel Liderlik	Ortaokul-Kamu	82	30,0976	5,43562	1,019	,363	----
	Ortaokul-Özel	15	32,0667	4,55861			
	Lise-Kamu	59	31,1356	6,54812			
	Toplam	156	30,6795	5,81432			
Karizmatik Liderlik	Ortaokul-Kamu	82	30,9634	6,01940	,016	,984	----
	Ortaokul-Özel	15	31,2667	6,11166			
	Lise-Kamu	59	31,0678	6,66660			
	Toplam	156	31,0321	6,24078			

Tablo 31 incelendiğinde farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 32. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Mesleki Deneyim	N	X	Ss	f	P	Fark
Kişisel beceriler	1 yıldan az	14	41,1429	6,61998			
	2-8 yıl	54	42,6667	6,14602			
	9-15 yıl	59	44,0508	4,70665	2,572	<b>,011*</b>	<b>4&lt;3</b>
	16 yıl ve üzeri	29	40,5862	7,27774			
	Toplam	156	42,6667	6,01646			
Kişiler arası beceriler	1 yıldan az	14	41,7143	6,20705			
	2-8 yıl	54	41,2963	4,88984			
	9-15 yıl	59	41,8475	5,17891	,146	,932	----
	16 yıl ve üzeri	29	41,1034	7,88464			
	Toplam	156	41,5064	5,72431			
Uyumluluk	1 yıldan az	14	39,2857	6,04380			
	2-8 yıl	54	40,7222	5,78031			
	9-15 yıl	59	40,3898	4,75256	1,126	,340	----
	16 yıl ve üzeri	29	38,5862	6,00308			
	Toplam	156	40,0705	5,48677			
Stresle başa çıkma	1 yıldan az	14	35,9286	7,06524			
	2-8 yıl	54	37,4630	6,67497			
	9-15 yıl	59	38,0000	5,36592	,620	,603	----
	16 yıl ve üzeri	29	38,6207	7,49959			
	Toplam	156	37,7436	6,39140			
Genel ruh durumu	1 yıldan az	14	29,7143	3,12382			
	2-8 yıl	54	29,0926	3,76813			
	9-15 yıl	59	30,0847	4,15762	,863	,462	----
	16 yıl ve üzeri	29	28,7241	5,57992			
	Toplam	156	29,4551	4,25076			

Tablo 32 incelendiğinde farklı mesleki deneyime sahip Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden, kişisel beceriler alt boyutundan aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kişisel beceriler alt boyutunda 9-15 yıl mesleki deneyim aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 16 yıl ve üzeri mesleki deneyim aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Farklı mesleki deneyime sahip Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma; genel ruh durumu alt boyutlarında ise P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 33. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri ile Liderlik Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri*

Liderlik Alt Ölçekleri	Mesleki Deneyim	N	X	Ss	f	P	f
İnsana Yönelik Liderlik	1 yıldan az	14	31,0000	4,73936	1,916	<b>,021*</b>	<b>1&lt;4</b>
	2-8 yıl	54	33,4444	5,47608			
	9-15 yıl	59	34,0508	5,38332			
	16 yıl ve üzeri	29	35,3448	7,19263			
	Toplam	156	33,8077	5,79223			
Yapıya Yönelik Liderlik	1 yıldan az	14	30,0714	5,45562	1,276	,285	----
	2-8 yıl	54	32,9074	5,72076			
	9-15 yıl	59	32,7288	5,16230			
	16 yıl ve üzeri	29	33,6207	6,66233			
	Toplam	156	32,7179	5,69866			
Dönüşümsel Liderlik	1 yıldan az	14	26,6429	6,18444	3,673	<b>,014*</b>	<b>1&lt;2,3,4</b>
	2-8 yıl	54	30,8704	5,33782			
	9-15 yıl	59	30,4576	5,47509			
	16 yıl ve üzeri	29	32,7241	6,38020			
	Toplam	156	30,6795	5,81432			
Karizmatik Liderlik	1 yıldan az	14	27,0000	7,26424	,2638	<b>,039*</b>	<b>1&lt;2,3,4</b>
	2-8 yıl	54	31,6481	5,45706			
	9-15 yıl	59	30,7966	5,69567			
	16 yıl ve üzeri	29	32,3103	7,54086			
	Toplam	156	31,0321	6,24078			

Tablo 33 incelendiğinde farklı mesleki deneyim yıllarına sahip Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden insana yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İnsana yönelik liderlik alt boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 1 yıldan az mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarında ise 2-8 yıl, 9-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri aralığında mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 1 yıldan az mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Farklı mesleki deneyim yıllarına sahip öğretmenlerin liderlik alt ölçeğinden yapıya yönelik liderlik alt boyutunda ise P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 34. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Haftalık Spor Yapma Süreleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Spor Yapma Süresi	N	X	Ss	f	P	Fark
Kişisel beceriler	1 saat ve altı	19	42,2105	5,96824			----
	2-4 saat arası	73	43,0411	6,51374			
	5 saat ve üzeri	48	42,7917	5,46929			
	Toplam	140	42,8429	6,06472			
Kişiler arası beceriler	1 saat	19	43,6316	8,17999	2,117	<b>,042*</b>	<b>1&gt;2</b>
	2-4 saat arası	73	40,7123	5,23471			
	5 saat ve üzeri	48	41,4167	4,58876			
	Toplam	140	41,3500	5,55926			
Uyumluluk	1 saat ve altı	19	39,2632	5,48576	1,286	,280	----
	2-4 saat arası	73	39,9726	5,71298			
	5 saat ve üzeri	48	41,2917	4,88139			
	Toplam	140	40,3286	5,42237			
Stresle başa çıkma	1 saat ve altı	19	36,5789	6,81759	1,631	,200	----
	2-4 saat arası	73	37,1918	6,69713			
	5 saat ve üzeri	48	39,0833	5,77535			
	Toplam	140	37,7571	6,44163			
Genel ruh durumu	1 saat ve altı	19	29,7895	5,29758	1,651	,196	----
	2-4 saat arası	73	28,8356	4,49387			
	5 saat ve üzeri	48	30,2500	3,41773			
	Toplam	140	29,4500	4,29878			

Tablo 34 incelendiğinde farklı haftalık toplam spor yapma saatleri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden kişiler arası beceriler alt boyutundan aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kişiler arası beceriler alt boyutunda haftada 1 saat ve altı aralığında spor yapma süresi olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının haftada 2-4 saat arası aralığında spor yapma süresi olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Farklı haftalık toplam spor yapma saatleri olan Beden Eğitimi ve Spor



Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden kişisel beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutlarında ise P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 35. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Haftalık Spor Yapma Süreleri ile Liderlik Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri*

Liderlik Alt Ölçekleri	Spor Yapma Süresi	N	X	Ss	f	P	Fark
İnsana Yönelik Liderlik	1 saat ve altı	19	31,7368	6,14494	2,565	<b>,038*</b>	<b>1&lt;2,3</b>
	2-4 saat arası	73	34,5753	4,72557			
	5 saat ve üzeri	48	34,6667	5,34485			
	Toplam	140	34,2214	5,20524			
Yapıya Yönelik Liderlik	1 saat ve altı	19	30,1579	5,93729	3,298	<b>,030*</b>	<b>1&lt;2,3</b>
	2-4 saat arası	73	33,5205	5,00308			
	5 saat ve üzeri	48	33,2292	5,07493			
	Toplam	140	32,9643	5,24426			
Dönüşümsel Liderlik	1 saat ve altı	19	27,6316	6,26463	3,976	<b>,017*</b>	<b>1&lt;2,3</b>
	2-4 saat arası	73	31,6027	5,39223			
	5 saat ve üzeri	48	31,2500	5,48693			
	Toplam	140	30,9429	5,66419			
Karizmatik Liderlik	1 saat ve altı	19	27,5263	6,50955	5,106	<b>,007*</b>	<b>1&lt;2,3</b>
	2-4 saat arası	73	32,1644	5,20687			
	5 saat ve üzeri	48	31,7708	6,13757			
	Toplam	140	31,4000	5,88841			

Tablo 35 incelendiğinde farklı haftalık toplam spor yapma saatleri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İnsana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarında 2-4 saat arası ve 5 saat ve üzeri spor yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 1saat ve altı spor yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 36. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Amaçları ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri.*

Duygusal Zekâ Alt Ölçekleri	Spor Yapma Amacı	N	X	Ss	f	P	Fark
Kişisel beceriler	Maddi kazanç	19	44,6842	5,08869			
	Sağlık	90	43,1556	5,76489			
	Eğlence	31	40,8065	7,03998	2,815	<b>,028*</b>	<b>3&lt;1</b>
	Toplam	140	42,8429	6,06472			
Kişiler arası beceriler	Maddi kazanç	19	41,6316	4,83288			
	Sağlık	90	41,3889	4,57078			----
	Eğlence	31	41,0645	8,18916	,067	,936	
	Toplam	140	41,3500	5,55926			
Uyumluluk	Maddi kazanç	19	42,2632	4,16122			
	Sağlık	90	40,8000	5,13459			
	Eğlence	31	37,7742	6,15202	5,298	<b>,006*</b>	<b>3&lt;1,2</b>
	Toplam	140	40,3286	5,42237			
Stresle başa çıkma	Maddi kazanç	19	39,3684	5,14469			
	Sağlık	90	38,2889	6,44117			
	Eğlence	31	35,2258	6,64685	3,409	<b>,036*</b>	<b>3&lt;1,2</b>
	Toplam	140	37,7571	6,44163			
Genel ruh durumu	Maddi kazanç	19	30,1053	2,25819			
	Sağlık	90	29,7000	4,09288			
	Eğlence	31	28,3226	5,57606	1,448	,239	----
	Toplam	140	29,4500	4,29878			

Tablo 36 incelendiğinde farklı spor yapma nedenleri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden kişisel beceriler, uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kişisel beceriler alt boyutunda spor yapma amacı maddi kazanç olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının spor yapma amacı eğlence olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarında ise spor yapma amacı maddi kazanç ve sağlık olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının spor yapma amacı eğlence olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Farklı spor yapma nedenleri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden, kişiler arası beceriler ve genel ruh durumu alt boyutlarında ise P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 37. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapma Amaçları ile Liderlik Alt Boyutlarının One-Way Anova Değerleri*

Liderlik Alt Ölçekleri	Spor Yapma Amacı	N	X	Ss	f	P	Fark
İnsana yönelik liderlik	Maddi kazanç	19	33,5789	4,84557			
	Sağlık	90	34,2222	5,41902			
	Eğlence	31	34,6129	4,88997	,230	,795	----
	Toplam	140	34,2214	5,20524			
Yapıya yönelik liderlik	Maddi kazanç	19	33,8947	4,71280			
	Sağlık	90	32,7111	5,07526			
	Eğlence	31	33,1290	6,07586	,416	,661	----
	Toplam	140	32,9643	5,24426			
Dönüşümsel liderlik	Maddi kazanç	19	31,4737	6,34533			
	Sağlık	90	30,6222	5,71727			
	Eğlence	31	31,5484	5,16294	,401	,670	----
	Toplam	140	30,9429	5,66419			
Karizmatik liderlik	Maddi kazanç	19	30,7895	5,88387			
	Sağlık	90	31,2222	6,11643			
	Eğlence	31	32,2903	5,26747	,494	,611	----
	Toplam	140	31,4000	5,88841			

Tablo 37 incelendiğinde farklı spor yapma nedenleri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden aldıkları puanların arasında P; 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 38. *Duygusal Zeka Düzeyi ile Liderlik Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki*

		İnsana Yönelik Liderlik	Yapıya Yönelik Liderlik	Karizmatik Liderlik	Dönüşümsel Liderlik	Duygusal Zekâ Düzeyi
İnsana Yönelik Liderlik	Korelasyon	1	,859**	,725**	,720	-,111**
	P		,000	,000	,000	,167
	N	156	156	156	156	156
Yapıya Yönelik Liderlik	Korelasyon	,859**	1	,739**	,784**	-,154
	P	,000		,000	,000	,055
	N	156	156	156	156	156
Karizmatik Liderlik	Korelasyon	,725**	,739**	1	,846**	-,263**
	P	,000	,000		,000	,001
	N	156	156	156	156	156

Tablo 38. *Duygusal Zeka Düzeyi ile Liderlik Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki (Devamı)*

Dönüşümsel Liderlik	Korelasyon	,720**	,784**	,846**	1**	<b>-,231**</b>
	P	,000	,000	,000		<b>,004</b>
	N	156	156	156	156	156
Duygusal Zekâ Düzeyi	Korelasyon	-,111	-,154	-,263**	-,231	1
	P	,167	,055	,001	,004	
	N	156	156	156	156	156

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P
	B	Ss	Beta		
Duygusal Zeka (Constant)	239,715	8,746		27,407	,000
Karizmetik Liderlik	-,934	,276	-,263	-3,380	,001

**R= ,263 R<sup>2</sup>= ,069 F= 11,427 P<,05**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P
	B	Ss	Beta		
Duygusal Zeka (Constant)	237,714	9,340		25,451	,000
Dönüşümsel Liderlik	-,880	,299	-,231	-2,941	,004

**R= ,231 R<sup>2</sup>= ,053 F= 8,648 P<,05**

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki  $p<,05$  anlamlılık düzeyine göre analiz edildiğinde duygusal zekâ düzeyi ile karizmatik liderlik ve dönüşümsel liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Duygusal zekâ puan ortalaması bir puan artış gösterdiğinde liderlik ölçeği alt boyutundan karizmatik liderlik puan ortalamasında -,964, ve dönüşümsel liderlik puan ortalamasında da -,880 puan düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan örnek bireylerin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki  $p<,05$  anlamlılık düzeyine göre analiz edildiğinde duygusal zekâ düzeyi ile insana yönelik liderlik ve yapıya yönelik liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Sonuç Tartışma ve Öneriler

#### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Erzurum merkez ve ilçelerinde çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmaya katılan örneklem grubun cinsiyetleri ile Duygusal zekâ ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında stresle başa çıkma alt boyutunda aldıkları toplam puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ve erkek Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin toplam puan ortalamalarının kadın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Erkek Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin strese daha dayanıklı olduğu, endişe arttırıcı ve stresli görevleri daha fazla yürütebileceklerini söyleyebiliriz. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda; bu sonuçla benzer olan araştırmalarda mevcuttur. Bu araştırmalardan biri, Amerika ve Kanada'da 4500 erkek ve 3200 kadın üzerinde yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre erkeklerin alt boyutlar itibariyle stres yönetimi boyutlarında kadınlardan daha iyi oldukları tespit edilmiştir (Acar, 2002). Yine çalışmamıza paralel olarak Özdenk (2015) "Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi" konulu çalışmasında strese dayanıklılık alt boyutunda erkeklerin duygusal zekâ puanlarının kadınlardan yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka çalışmada ise İşliel (2013) okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

Çalışmaya katılan örneklem grubun cinsiyetleri ile Liderlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda Özdenk (2015) "Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi" konulu çalışmasında cinsiyete göre toplam liderlik puanları incelendiğinde liderlik yönelim ölçeği alt boyutlarından Yapıya ve İnsana Yönelik Liderlik boyutlarında, kadın katılımcıların puanlarının erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada ise Özdiç (2014) "Türkiye'deki Örgüt Spor Yöneticileri Üzerinde Duygusal Zekâ ve Liderlik Davranışları İlişkisinin İncelenmesi" konulu çalışmasında erkek spor yöneticilerinin kadın meslektaşlarına göre daha çok işe yönelik

olduğu bulunmuştur. Eygü (2018) tarafından “Atatürk Üniversitesi Öğrencilerinin Liderlik Davranışları Üzerine” yapmış olduğu çalışmada liderlik davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermedikleri belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan örneklem grubun medeni durumları ile Duygusal Zekâ ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında  $P; ,050$  anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir. Literatürde çalışmamızdan farklı sonuçlar bulmak mümkündür. Bunlar arasında, Güllüce ve İşcan (2010), “Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki” konulu çalışmada yöneticilerin duygusal zekâ ve tükenmişlik olguları ile medeni durum değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemiştir. Babaoğlu (2010), “Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ” konulu çalışmada medeni durum ve diğer değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemiştir.

Çalışmaya katılan örneklem grubun medeni durumları ile Liderlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında  $P; ,050$  anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir. Delice, Günbeyi (2013), “Duygusal Zekâ ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi” konulu çalışmada duygusal zekâ özelliklerinin yaş, çalışma süresi ve medeni hal gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermediğini belirlemiştir. Koç ve Bulut (2009), “Ortaöğretim Öğretmenlerinde Mobbing” konulu çalışmada medeni durum ile liderlik boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemiştir.

Çalışmaya katılan örneklem grubun öğrenim düzeyleri ile Duygusal Zekâ ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında  $P; ,050$  anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda benzer bulgulara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. İşliel (2013) okul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmada duygusal zekâ düzeylerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Yine bu sonuçlara benzer sonuca ulaşan Tekin-Acar (2001), Acar (2007), Babaoğlu (2010) ve Gökçe (2006), yöneticilerin eğitim düzeyine göre duygusal zekâ seviyelerinde anlamlı fark olmadığını yaptıkları çalışmalarda görmüşlerdir. Literatürde başka sonuçlar bulan çalışmaları ise şöyle sıralayabiliriz: Aysel (2006), Canbulat (2007) Gürbüz ve Yüksel (2008) ve Yüksel (2006), eğitim düzeyi yüksek çalışanların düşük olanlara göre daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan örneklem grubun öğrenim düzeyleri ile Liderlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında yapıya yönelik liderlik alt boyutunda aldıkları toplam puanların arasında  $P; ,050$  anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ve yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin toplam puan ortalamalarının lisans mezunu öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yüksek lisans/doktora

mezunu olan Öğretmenlerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre yapıya yönelik liderlik özelliklerini daha sık gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Çalışmaya katılan örneklem grubun gelir düzeyleri ile Duygusal Zekâ ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir. Yılmaz ve Özkan (2011), “Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu çalışmada gelir düzeyi ile duygusal zekâ ölçeği boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemiştir.

Çalışmaya katılan örneklem grubun gelir düzeyleri ile Liderlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, liderlik alt boyutunda aldıkları toplam puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir. Can ve Soyer (2008), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sosyo-Ekonomik Beklentileri İle İş Tatmini Arasındaki İlişki” konulu çalışmada kullanılan ölçekte yer alan değişkenlerin alt boyutları incelendiğinde gelir düzeyleri ile liderlik vasıfları arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirlemiştir. Eygü (2018) tarafından “Atatürk Üniversitesi Öğrencilerinin Liderlik Davranışları Üzerine” yapmış olduğu çalışmada liderlik özellikleri ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Aylık gelir düzeyleri yüksek olan öğrencilerin liderlik özelliklerini taşıma oranlarının daha fazla olduğunu belirlemiştir.

Çalışmaya katılan örneklem grubun spor yapma durumları ile Duygusal Zekâ ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum ile ilgili yapılan literatür taramasında herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Çalışmaya katılan örneklem grubun spor yapma durumları ile Liderlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve karizmatik liderlik boyutlarından aldıkları toplam puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ve spor yapan öğretmenlerinin toplam puanlarının spor yapmayan öğretmenlerinin toplam puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda spor yapan öğretmenlerinin, spor yapmayan öğretmenlere göre insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve karizmatik liderlik özelliklerini daha sık gösterdiklerini söyleyebiliriz. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda; Yetim (1996), “Spor Yönetiminde Liderlik” konulu çalışmada spor yönetiminde liderliğin başarıya ulaşmanın vazgeçilmez unsurları arasında olduğunu belirtmiştir. Spor ile ilgili çalışmaların ulusal ve uluslararası düzeyde uygulanmasında ve modern spor anlayışına uygun olarak ilerletilmesinde spor yöneticilerinin önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan örneklem grubun spor yapma türleri ile Duygusal Zekâ ölçeği alt

boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında  $P; ,050$  anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda çalışmamıza paralel olarak Taşkın tarafından 2008 yılında Beden Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesine yönelik yapılan çalışmada Duygusal Zekâya ilişkin Kişisel Beceriler, Uyumluluk ve Kişilerarası Beceriler için elde edilen puanlar cinsiyet, sınıf, gelir düzeyi, desteklenen takımlar, bireysel ve takım sporları anlamında değerlendirildiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yine Salar, Hekim ve Tokgöz'ün 2012 yılında, 15-18 Yaş Grubu Takım ve Ferdi Spor Yapan Bireylerin Duygusal Durumlarının Karşılaştırılmasına yönelik yapılan çalışmada takım ve ferdi spor dalları ile ilgilenen 15-18 yaş grubu bireylerin günlük hayattaki duygusal özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Çalışmamızdan farklı olarak bulunan sonuçlarda ise Özdenk (2015) "Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi" konulu çalışmasında takım sporu yapan sporcuların puan ortalamalarının bireysel spor yapan sporculara göre daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın  $P; 0,05$  düzeyine göre anlamlı olduğu görülmektedir. Yaşar (2010) tarafından yapılan çalışmada, Duygusal Zekâ ve Sporcu Performanslarını incelediği çalışmasında kendi duygularının farkında olma kendine güven ve iyimserlik alt boyutları puanları ile genel duygusal zekâ ölçeğinin genel puan ortalamaları arasında spor branşları değişkeni açısından farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan örneklem grubun spor yapma türleri ile Liderlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında liderlik alt boyutunda aldıkları toplam puanların arasında  $P; ,050$  anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda çalışmamızdan farklı sonuçlar bulunduğu da görülmektedir. Örneğin Özdenk (2015) "Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi" konulu çalışmasında dönüşümsel liderlik alt boyutunda bireysel sporla uğraşanların puanlarının takım sporuyla uğraşanlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuş ve grup puanları arasında  $P; ,050$  anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu da görülmektedir. Yine yapılan başka bir çalışmada Efekan'ın (2007) "Kara Harp Okulu Olimpik Spor Branşlarında Yapılan Bireysel Sporlar ile Takım Sporlarının Harbiyeli'lerin Liderlik Özelliklerine Sağladığı Etkilerin İncelenmesi" konulu çalışmasında ise Harbiyeli öğrencilerin karizmatik liderlik özelliklerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan farklı yaş grubundaki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin



duygusal zekâ alt ölçeklerinden kişisel beceriler ve genel ruh durumu alt boyutundan aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Kişisel beceriler ve genel ruh durumu alt boyutunda 31-40 yaş aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 41 yaş ve üzerinde olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Dolayısıyla 31-40 yaş aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri 41 yaş ve üzerinde olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine göre daha çok duygularının farkında oldukları, duygularını sıkılmadan söyleyebildiklerini ve inanışlarını ve düşündüklerini söylemekte özgür, güçlü ve kendilerine daha güvenen bireyler olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca yine 31-40 yaş aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri 41 yaş ve üzerinde olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine göre hayatlarından ne şekilde zevk almayı daha çok bilmekte olan mutlu, pozitif, umut dolu ve daha iyimser olduklarını söyleyebiliriz.

Çalışmaya katılan farklı yaş grubundaki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden, insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve dönüşümsel liderlik alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. İnsana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve dönüşümsel liderlik alt boyutlarında 41 yaş ve üzeri aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 31-40 yaş arası ve 30 yaş ve altı aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Dolayısıyla Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik yönelimleri yaşa göre değerlendirildiğinde liderlik yöneliminin yaş arttıkça yükseldiğini söyleyebiliriz. İşmen (2001), “Duygusal Zekâ ve Problem Çözme” konulu çalışma sonucunda 19 yaşında ve 19 yaşın altında, 26 yaş ve 26 yaşın üstünde olan grupta duygusal zekâ ve problem çözme yeteneklerinin yaşa göre farklı bir sonuç elde edilmediğini belirlenmiştir. Eygü (2018) tarafından “Atatürk Üniversitesi Öğrencilerinin Liderlik Davranışları Üzerine” yapmış olduğu çalışmada liderlik özelliklerinin yaşa göre farklı bir sonuç elde edilmediğini belirlemiştir.

Çalışmaya katılan farklı mesleki deneyime sahip Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden, kişisel beceriler alt boyutundan aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Kişisel beceriler alt boyutunda 9-15 yıl mesleki deneyim aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 16 yıl ve üzeri mesleki deneyim aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Dolayısıyla 9-15 yıl mesleki deneyim aralığında mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerini 16 yıl ve üzeri mesleki deneyim aralığında, mesleki deneyime sahip olan

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine göre diğer bireyleri anlama, ilişki kurma ve onlarla iyi geçinme özelliklerini daha fazla yansıttıklarını söyleyebiliriz. Delice ve Günbeyi (2013), “Duygusal Zekâ ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi” konulu çalışma bireylerin yapmış oldukları iş de başarıya ulaşmaları ve verimli bir hayat yaşayabilmeleri için bilişsel zekânın olduğu kadar duygusal zekâyâ da ihtiyaç duyabilecekleri konusu oldukça önem kazandığını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan farklı mesleki deneyim yıllarına sahip Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden insana yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarından aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. İnsana yönelik liderlik alt boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 1 yıldan az mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Dolayısıyla 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin 1 yıldan az mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine göre insana yönelik liderlik özelliklerini daha fazla gösterdiklerini söyleyebiliriz. Dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarında ise 2-8 yıl, 9-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri aralığında mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının 1 yıldan az mesleki deneyime sahip olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik yönelimleri, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarında mesleki deneyime göre değerlendirildiğinde liderlik yönelimlerinin bu boyutlarda mesleki deneyim arttıkça yükseldiğini söyleyebiliriz.

Çalışmaya katılan farklı haftalık toplam spor yapma saatleri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden kişiler arası beceriler alt boyutundan aldıkları puanların arasında P; ,050 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Kişiler arası beceriler alt boyutunda haftada 1 saat ve altı aralığında spor yapma süresi olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının haftada 2-4 saat arası aralığında spor yapma süresi olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Dolayısıyla haftada 1 saat ve altı aralığında spor yapma süresi olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin haftada 2-4 saat arası aralığında spor yapma süresi olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine göre diğer bireyleri anlama, ilişki kurma ve onlarla iyi geçinme özelliklerini daha fazla yansıttıklarının söyleyebiliriz.

Çalışmaya katılan farklı haftalık toplam spor yapma saatleri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden insana yönelik liderlik, yapıya yönelik

liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarından aldıkları puanların arasında  $P; ,050$  anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. İnsana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik, dönüşümsel liderlik ve karizmatik liderlik alt boyutlarında 2-4 saat arası ve 5 saat ve üzeri spor yapan öğretmenlerinin puan ortalamalarının 1saat ve altı spor yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik yönelimleri haftalık toplam spor yapma sürelerine göre değerlendirildiğinde liderlik yöneliminin haftalık spor yapma saati arttıkça yükseldiğini söyleyebiliriz.

Çalışmaya katılan farklı spor yapma nedenleri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden kişisel beceriler, uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarından aldıkları puanların arasında  $P; ,05$  anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Kişisel beceriler alt boyutunda spor yapma amacı maddi kazanç olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının spor yapma amacı eğlence olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarında ise spor yapma amacı maddi kazanç ve sağlık olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin puan ortalamalarının spor yapma amacı eğlence olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Dolayısıyla spor yapma amacı maddi kazanç olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin spor yapma amacı eğlence olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine göre daha çok duygularının farkında oldukları, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebildiklerini ve inanış ve düşünce anlamında bağımsız, güçlü ve kendilerine daha çok güvenli olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca spor yapma amacı maddi kazanç ve sağlık olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin spor yapma amacı eğlence olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine göre daha çok gün içinde karşılaşılabilecekleri problemler anlamında genelde uygun çözümler üretebileceklerini ve genellikle soğukkanlı, nadiren fevri olabileceklerini, baskı altında dahi iyi çalıştıklarını, stresli, endişe doğurabilecek ve kritik işlerde çalışabileceklerini söyleyebiliriz.

Çalışmaya katılan farklı spor yapma nedenleri olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden aldıkları puanların arasında  $P; ,05$  anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan örnek bireylerin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki  $p<,05$  anlamlılık düzeyine göre analiz edildiğinde duygusal zekâ düzeyi ile karizmatik liderlik ve dönüşümsel liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Duygusal zekâ düzeyi puan ortalaması bir puan artış gösterdiğinde

liderlik ölçeği alt boyutundan karizmatik liderlik puan ortalamasında -,964, ve dönüşümsel liderlik puan ortalamasında da -,880 puan düşüş olduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda çalışmamızdan farklı sonuçlar bulunduğu da görülmektedir. İşliel (2013), “Duygusal Zekâ ve Liderlik” konulu yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticilerinin oldukları insana yönelik liderlik davranışları ile duygusal zekânın kişiler arası beceriler boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırmada Tekin-Acar (2001), yöneticilerin kişiler arası ilişkilerdeki yetenek ve becerileri ile insana yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. İnsana yönelik liderlik alt boyutu ile duygusal zekânın genel ruh durumu ile ilgili çalışmalarda ise İşliel (2013), okul yöneticilerinin sahip oldukları insana yönelik liderlik davranışları ile duygusal zekânın genel ruh durumu boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. (Tekin-Acar, 2001; Gürsoy, 2005; Delice ve Günbeyi, 2013) da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan örnek bireylerin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki  $p < ,05$  anlamlılık düzeyine göre analiz edildiğinde duygusal zekâ düzeyi ile insana yönelik liderlik ve yapıya yönelik liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda çalışmamıza paralel sonuçların da bulunduğu görülmektedir. İşliel (2013), “Duygusal Zekâ ve Liderlik” konulu yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticilerinin sahip oldukları göreve yönelik liderlik davranışları ile duygusal zekânın kişiler arası beceriler boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Tekin-Acar (2001), de yaptığı çalışmasında yöneticilerin duygusal zekâsının kişiler arası beceriler boyutu ile göreve yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

## Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hizmet içi eğitimi seminer ve kurslarında öğretmenlerin liderlik ve duygusal zekâ konuları ile ilgili daha çok bilgi sahibi olmaları için eğitimler yapılabilir

Bu araştırma farklı branşta olan öğretmenler içinde yapılabilir.

Bu araştırma farklı demografik değişkenler kullanılarak yapılabilir.

Bu araştırma farklı bir şehirde yapılarak çıkan sonuçlar karşılaştırılabilir.

Araştırmadaki değişkenlerden biri olan duygusal zekâ düzeyi yerine bilişsel zekâ düzeyi kullanılarak Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin bilişsel zekâ düzeyleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik farklı bir araştırma yapılabilir.

Bu araştırma farklı bir sektörde yapılarak çıkan sonuçlar karşılaştırılabilir.

Alanda çalışılan konu, multidisipliner Şekilde ele alınarak değerlendirilmesi yapılabilir. Çünkü gelecek için genç yaşta lider davranışları benimseyen bir toplum hazırlayabilmek, bu özelliklerin gelişiminde öğretilen adaylarının kendini tanımaları ve hem çevresine hem de ülkelerine daha iyi hizmet verebilmeleri bakımından önem arz etmektedir.



## KAYNAKÇA

- Acar, E. (2007). *İşletme yönetiminde duygusal zekanın yeri ve önemi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Acar, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, F. (2002). *Duygusal zeka ve liderlik*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:12, ss.53-68).
- Ada, S. (2009). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Yetkinliklerinin Belirlenmesi*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı*, İstanbul.(Tez No.239236)
- Alkan, E. (2011). *Yıldırma davranışlarının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine etkisi*. *Yüksek Lisans Tezi*, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, *Balıkesir*.(Tez No.280614)
- Altıntaş, C.Ö. (2009). *Duygusal zeka elemanlarının liderlik tarzları ve örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisi: Isparta ili ilk öğretim okullarında bir uygulama*, T.C. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze, (Yayınlanmış Doktora Tezi). (Tez No. 239874)
- Ankan, O., Kutay, A., Ozaktas, H. M., & Onural, L. (1997). Optimal filtering in fractional Fourier domains. *IEEE Transactions on Signal Processing*, 45(5), 1129-1143.
- Aracı H., (1999). *Okullarda Beden Eğitimi*. 1. Baskı, Ankara: Bağırhan Yayınları.
- Arıkan, S. (2001). *Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi*. *HÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 231-257.
- Aslan, Ş., (2009). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik*. Nobel Yayın. 1. Basım.
- Ay, C. (1997). *Liderlik ve örgüt kültürü*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Bilkent Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, G., & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), ss.2-9.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi (4. Basım)*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aysel, L., (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Kocaeli Üniversitesi. (Tez No.192020)
- Babaoğlu (2010). *Okul yöneticilerinde duygusal zekâ*. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt.11, Sayı.1, ss.119-136.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). *Liderlik "Türleri" Ve "Güç Kaynakları" na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması*. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), ss.73-84.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık: Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Bass, B. M . (1990). *From transactional to transformational leadership: learning to share the vision*. *Organizationa l Dynamics* , Vol . 19, Issue 3, ss. 19-31.
- Başaran, İ. E. (1989). *Örgütsel davranış (1. Basım)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bayraktar, B., & Kurtoğlu, M. (2009). *Sporda performans, etkili faktörler, değerlendirilmesi*

- ve artırılması. *Klinik Gelişim*, 22(1), ss.16-24.
- Boal, K.B. ve Hooijberg, R. (2000). Strategic leadership research: moving on. *leadership quarterly*, 11 (4), ss.515-549.
- Börekçi, A. G. (2002). *Çalışma ortamlarında duygusal zekâ uygulamadan bir örnek*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (Tez No.135232)
- Braham, J. B. (1998). *Stres yönetimi: Ateş altında sakin kalabilmek*. (V. Diker Çev.). İstanbul: Hayat.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (2. Basım)*. Ankara: Pegem.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal.
- Can, S., Şen, D., Şirinkan, A., ve Şekertekin, M.A. (1999). *Atatürk Üniversitesi B.E.S.Y.O. Öğrenci Paneli, Erzurum*.
- Can, Y., & Soyer, F. (2008). Mesleki ve sosyo-ekonomik beklenti ile yaşam tatmini arasındaki ilişki: beden eğitimi öğretmenleri üzerinde bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, sayı: 4, ss.24-33.
- Cooper, R., ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ* (B. Ayman, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Cumming, E. A. (2005). *An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance: An exploratory study*. Master's thesis, Lincoln University, New Zealand .
- Çakar, U., ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem yayıncılık.
- Day, DV, Antonakis J. (2012). Leadership: past, present, and future. In: Day DV, Antonakis J.
- Delice, M., ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1).ss.209-239.
- Demir, M., ve Filiz, K. (2004). Spor egzersizlerinin insan organizması üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), ss.109-114.
- Demirel, Ö., Başbay, A. & Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zeka "kuram ve uygulama"*. Ankara: Pegem A. s.10
- Demirhan G., (1998). Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spora ilişkin felsefi görüşleri. *Spor Bilimler Dergisi*, 14(2), ss.38-66.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. Kare Yayınları.
- Doğan, S., Demiral, Ö. (2005). çalışan ilişkileri yönetimi, Nisan, 1.Baskı, Kare Yayınları, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati (31. Baskı)*. İstanbul: Sistem.
- Efekan, H. (2007). Kara Harp Okulu olimpik spor branşlarında yapılan bireysel sporlar ile takım sporlarının Harbiyelilerin liderlik özelliklerine sağladığı etkilerin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*. (Tez No.224335)
- Ekici, K. M. (2006). *Vizyoner Liderlik*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.

- Erçetin, Ş. (1998). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Önder.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon (2. Basım)*. Ankara: Nobel.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon (3. Basım)*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2001). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Beta.
- Ergun, T. (1981). *Türk kamu yönetiminde önderlik davranışı*. Ankara: Todaie.
- Erkal, N. (1992). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Kutsun.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın "duygusal zekâ" görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), ss.31-40.
- Ersoy Y. (1997). *Nitelikli matematik öğretmeni yetiştirme*. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 237: 3-7.
- Eygü, H. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Davranışları Üzerine Bir Araştırma*. Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.
- Filiz, Z. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşmesinde spora katılımın değerlendirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), s. 192.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. Merrill (1989). *Sosyal psikoloji (Çev. Ali Dönmez)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gardner, H. (1983). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zeka teorisi (1. Baskı)* (E. Kılıç Çev.). İstanbul: Alfa.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir* (B. S. Yüksel Çev.) İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2006). The socially intelligent. *Educational leadership*, 64(1), ss.76-81.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal Zeka* (Çev. Deniztekin, O.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2013). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir* (B. S. Yüksel Çev.) İstanbul: Varlık Otuz Yedinci Basım.
- Güllüce, A. Ç., & İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), ss.7-29.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etmenler*. Ankara: Eğitim Yönetimi.
- Gürbüz, S., ve Yüksel, M. (2008). Emotional intelligence in workplace: its relation with job performance, job satisfaction, organizational citizenship behavior, and some demographic factors. *Doğuş University Journal*, 9(2), ss.174-190.
- Halis, M. (2007). *Stratejik Liderlik*. Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1. Basım, İstanbul.
- Hein, S. (2005). *Wayne Payne's 1985 doctoral paper on emotions and emotional intelligence*, 12 Haziran 2013 tarihinde <http://eqi.org/payne.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Ireland, R.D.; Hitt, M.A. (2005). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st. century: the role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 19(4), ss.63-74.
- İmamoğlu, A. F., ve Yerlisu, T. (2003). Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yöneticilik ve liderlik becerilerinin değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, s.61.
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel.



- İşliel K.(2013). Duygusal Zeka ve Liderlik Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Tez No.353278)
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme.
- Jung, G. (1999). *Keşfedilmemiş benlik (1. Basım)* (C. E. S. Çev.). İstanbul: İlhan Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar (10. Basım)*. İstanbul: Evrim.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), ss.443-465.
- Kılıçgil, E. (1998). *Sosyal çevre ve spor ilişkileri*. Ankara: Bağırhan.
- King, W. R.,He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, ss.665-686.
- Koc, M., & Bulut, H. U. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinde Mobbing: Cinsiyet Yaş ve Lise Türü Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Koçel T.(2010). *İşletme yöneticiliği*. Genişletilmiş 12. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım, ss.569-593.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği (6. Baskı)*. İstanbul: Beta.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği (9. Baskı)*. İstanbul: Beta.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Konrad, S., & Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek* (M. Taştan, Çev.). İstanbul: Hayat.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard.
- Küçük, V., ve Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10, 131–142.
- Mayer, J. D., (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. R. Bar-On ve J. D.A. Parker, (Ed.), *The handbook of emotional intelligence*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., ve Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), ss.267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3(1), ss.232-242.
- Mayer, J. D., ve P. Salovey (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, s.433.
- Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D ve Sitarenios, G., (2001). Emotional intelligence as a standart intelligence emotion, 1(3), s.232.
- Mendenhall ME. (2013). Leadership and the birth of global leadership. In: Mendenhall ME, Osland JS, Bird A, Oddou GR, Maznevski ML, Stevens MJ, Stahl GK. Eds. *Global Leadership: Research, Practice, and Development*, 2nd Ed., London: Routledge; ss.1-21.
- Metin, M. (2014). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Northouse, P. *Liderlik Kuram ve Uygulamaları*, (Çev. Mahmut Kaleli), 6.Baskı, Sürat Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- Metin, M., (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Michie S., ve Gooty J. (2005). Values, emotions and authenticity: Will the reader please standup ?. *The Leadership Quarterly*, 16, ss.445-446.
- Onay, M. (2011). Çalışanın sahip olduğu duygusal zekasının ve duygusal emeğinin, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakis*, 11(4), s.587.
- Özdemir, S., Yalın, H. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdenk, S. (2011). *Düzenli egzersizin Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Elazığ. (Tez No. 288865)
- Özdenk, S. (2015). Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi. *Ankara: Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora Tezi*. (Tez No. 419376)
- Özdiñç, Ö. (2014). Türkiye'deki spor örgüt yöneticileri üzerinde duygusal zeka ve liderlik davranışları ilişkisinin incelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Tezi. (Tez No. 386592)
- Özen, Ü., Eygü, H. (2010). Spor psikolojisi ve türkiye'deki futbol hakemlerinin hakemlik psikolojileri üzerine bir araştırma, *Uluslararası Spor Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2, Sayı:1, s.10-33.
- Özgüven, E.İ., (2003). *Psikolojik testler*, PDREM Yayınları Ankara.
- Özpolat A., (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişmelerin tarihsel ve toplumsal bağlamı. *Milli Eğitim Dergisi (Electronic Journal)*, s.166.
- Öztürk S., (2005). Öğretmenliğin mesleki temelleri. eğitim üzerine, 1.Baskı. Ankara: Ütopya yayınevi, 2005: 13-45.
- Pehlivan Z. (1998). Nitelikli beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. atatürk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksek okulu I. Spor Bilimleri Kongresi. Erzurum, 7-23
- Piaget J. (1959). *The Psychology of Intelligence*. London (UK): Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Salar, B., Hekim, M., & Tokgöz, M. (2012). 15-18 yaş grubu takım ve ferdi spor yapan bireylerin duygusal durumlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), ss.123-135.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., ve Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, ss.147-174.
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding A Balance. *Trends in Cognitive Sciences*. 3(11), ss.436-442.
- Stine, J.M. (2001). Super Brain Power-Excerpt, Black Enterprise, <http://www.FindArticles.com> (8/10/2017) tarihinde alınmıştır, 1-4.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce* (2. Baskı). İstanbul: Evrim.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği* (1. Basım). Ankara: Pegem A.
- Tevrüz, S., Artan, İ., & Bozkurtx T. (1999). *Davranışlarımızdan seçmeler*. İstanbul: Beta.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, ss.228-235.
- Tok, S., Moralı, S. L., ve Tatar, A. (2007, 7-9 May). *Duygusal zeka ve ölçek araştırmaları schutte duygusal zeka ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. International Emotional Intelligence and Communication Symposium, İzmir.

- Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe, N., Uçkunkaya, B. (1968). Zeka kuramları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Erişim tarihi: 26/07/2017, (<http://www.tdk.gov.tr>). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597892fd7a9440.04572284](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597892fd7a9440.04572284)
- Türküm, S. (1999). *Stresle başa çıkma ve iyimserlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Wheatley M. (2006). Leadership lessons from the real world. *Leader to Leader*, 41, ss.16-20.
- Yaşar, M. (2010). *Duygusal zeka ve sporcu performansı ilişkisi: Kayseri’de bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri. (Tez No. 263190)
- Yelkikalan, N. (2006). 21.Yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zeka. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. 1(2), ss.39-51.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), ss.139-146.
- Yetim, A. (1996). Spor Yönetiminde Liderlik. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Ankara, 3, ss.85-94.
- Yetim, A. (1998). *Öğretmenlik mesleği ve beden eğitimi öğretmenin sosyal görevleri*. Atatürk Üniversitesi, 1. Spor Kongresi Bildirileri, Erzurum.
- Yılmaz, E., & Özkan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), ss.39-52.
- Yılmaz, R. (2003). *Duygusal zekâ ve din öğretimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (Tez No.127783)
- Yukl, G. (2001). *Leaders in organizations*. Prentice Hall.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. 6th Ed, Upper Saddle River, NJ (ABD): Pearson-Prentice Hall.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik: evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar, teoriler ve yorumlar*. Seçkin yayıncılık.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel.

## EKLER

### EK 1. BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, ortaokul ve liselerde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu anket üç bölümden oluşmakta, birinci bölüm kişisel bilgilere yönelik sorulardan, ikinci bölüm duygusal zekâ özelliklerini ve üçüncü bölüm liderlik özelliklerini ölçmeye yönelik sorulardan meydana gelmektedir.

Sorulara doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir. İlgili ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

#### BİRİNCİ BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz? ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Yaşınız? ( ) 22 – 30 ( ) 31 – 40 ( ) 41 – 50 ( ) 51 ve üzeri
3. Medeni Durumunuz?  
( ) Bekâr ( ) Evli
4. Öğrenim Düzeyiniz?  
( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
5. Çalıştığınız Kurumun Statüsü?  
( ) Ortaokul – Kamu  
( ) Ortaokul – Özel  
( ) Lise – Kamu  
( ) Lise – Özel
6. Mesleki Deneyimiz?  
( ) 1 yıldan az ( ) 2 – 8 yıl ( ) 9 – 15 yıl ( ) 16 yıl ve üzeri
7. Toplam aylık gelir düzeyiniz?  
( ) 2500-4000 tl arası ( ) 4001-5500 tl arası ( ) 5501 tl ve üzeri
8. Spor yapıyor musunuz?  
( ) Evet ( ) Hayır
9. Hangi sporu yapıyorsunuz?..... ( ) Spor yapmıyorum
10. Haftada Kaç saat spor yapıyorsunuz?  
( ) 1 saat ( ) 2-4 saat arası ( ) 5 saat ve üzeri ( ) Spor yapmıyorum
11. Hangi amaçla spor yapıyorsunuz?  
( ) Maddi kazanç ( ) Sağlık ( ) Sosyal çevre ( ) Eğlence

11. Hangi ama

<p style="text-align: center;"><b>DUYGUSAL ZEKA ENVANTERİ</b></p> <p>Sayın katılımcı, aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan  <b>1- Tamamen katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılmıyorum, 5- Kesinlikle katılmıyorum</b></p> <p>açıklamalarından birini seçerek (X) işareti ile belirtmeniz gerekiyor.  İfadelerin doğru veya yanlışı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.</p>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşıyorum.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissedirim.					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16. Sevgimi belli edemem.					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19. Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20. Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22. Yapacakları bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
23. Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine kara veririm.					
24. Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25. Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					

DUYGUSAL ZEKA ENVANTERİ					
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
26. Fiziksel görünümümden memnunum.					
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28. İlgiyi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29. Sabırsız bir insanım.					
30. Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır.					
32. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35. Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37. Hayattan zevk almıyorum.					
38. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39. Haklarımı savunamam.					
40. Oldukça neşeli bir insanımdır.					
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi başıma karar veremem.					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52. Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzımdan memnunum.					

DUYGUSAL ZEKA ENVANTERİ	Tamamen Katılmıyorum		Karasızım		Kesinlikle Katılmıyorum	
	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum
56. Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırırım.						
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.						
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur.						
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.						
60. Endişeliyimdir.						
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.						
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.						
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.						
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.						
65. Kendimi çok sık kötü hissederim.						
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım.						
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.						
68. Zor şartlarda serin kanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.						
69. Kendimi takdir ederim.						
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesini alçaltmamı söylerler.						
71. Tarzımı değiştirmem zordur.						
72. Hayatımdan memnunum.						
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.						
74. Hafta sonlarını ve tatilleri severim.						
75. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.						
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.						
77. Acı çeken insanların farkına varamam.						
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.						
79. Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.						
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.						
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.						
82. Abartmayı severim.						
83. Gülümsemek benim için zordur.						
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.						
85. Yeni bir şeylere başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.						
86. İstedğim zaman "hayır" demek benim için zordur.						
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.						
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.						

<b>LİDERLİK ENVANTERİ</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Her zaman</b>
1. Net ve mantıklı bir şekilde düşünürüm.					
2. Diğer insanları destekler ve onların sorunlarına karşı ilgi gösteririm.					
3. İşlerin yerine getirilmesi amacıyla insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma gibi bir yeteneğim vardır.					
4. Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham veririm.					
5. Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgularım.					
6. Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler yoluyla güven yaratırım.					
7. Karşıt görüşlere sahip insanları ikna etmede başarılı ve yetenekliyimdir.					
8. Karizmatik bir insanımdır.					
9. Problemlerin mantıklı çözümlene ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanırım.					
10. Diğer insanların ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlılık gösteririm.					
11. İkna kabiliyetim iyi ve etkileyiciyim.					
12. Diğer insanlar için ilham kaynağıyım.					
13. Net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirir ve uygularım.					
14. Kararlarda insanların aktif rol almalarını ve katılmalarını desteklerim.					
15. Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözmeye konusunda yılmadan çalışırım.					
16. Hayal gücüm kuvvetlidir ve yaratıcıyım.					
17. Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşırım.					
18. Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açığım ve yardım ederim.					
19. Etki ve güç sahibi başka insanların desteğini kazanmada etkiliyim.					
20. Güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılarım.					
21. Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyarım ve kişileri sonuçlarından sorumlu tutarım.					
22. İyi bir dinleyiciyim, diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açığım.					
23. Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekliyim.					
24. Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratırım.					
25. Detaya önem veririm.					
26. İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim.					
27. Yeterli desteği sağlamak için kurum içi ve kurum dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştiririm.					
28. Sadakat ve şevk aşılarım.					



<b>LİDERLİK ENVANTERİ</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Her zaman</b>
29. Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanırım.					
30. Katılımı destekleyen bir yöneticiyim.					
31. Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşıyorum.					
32. Çevremdeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model/örnek bir yöneticiyim.					



## EK 2. İZİN BELGESİ



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/21562662  
Konu : Araştırma Uygulama İzni ve  
TUBİTAK Çalışması

14.12.2017

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a)28/11/2017 tarihli ve 1700330072 sayılı yazınız,  
b)06/12/2017 tarih ve 20919804 sayılı yazınız.

İlgi (a) yazı gereği, Üniversiteniz Araştırmacılarından Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cihat ÇELİKDAĞ'ın, Doç.Dr. Erdoğan TOZOĞLU'nun danışmanlığında, "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı çalışması, ilgi (b) yazı gereği ise; Yakutiye İlçesi Erzurum Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmeni Hatice İLBAŞ'ın rehberliğinde, aynı okulun öğrencilerinden Sümeyye AKARSU ve Fadime KOÇ'un, TUBİTAK tarafından düzenlenen 49. Lise Öğrencileri Arası Araştırma projeleri yarışmaları konulu uygulama çalışmalarının kabulüne ilişkin 14/12/2017 tarih ve 21494487 sayılı Valilik Oluru yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Turan BAĞAÇLI  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

### EKLER:

- 1- İlgi(a) (7 sayfa)
- 2- İlgi(b) (2 sayfa)

### Dağıtım:

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Yakutiye Kaymakamlığına  
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: [ange25@meb.gov.tr](mailto:ange25@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi-179.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: 6e45-4402-3400-85b2-8e3c koda ile teyit edilebilir.



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.21494487  
Konu : Araştırma Uygulama İzni ve  
TUBİTAK Çalışması

14/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesinin 28/11/2017 tarihli ve 1700330072 sayılı yazısı,  
b) Yakutiye Kaymakamlığı (İlçe MEM)'in 06.12.2017 tarih ve 20919804 sayılı yazısı.

İlgi (a,b.) yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cihat ÇELİKDAĞ'ın, Doç.Dr. Erdoğan TOZOĞLU'nun danışmanlığında, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması ile Yakutiye İlçesi Erzurum Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmeni Hatice İLBAŞ'ın rehberliğinde, aynı okulun öğrencilerinden Sümeyye AKARSU ve Fadime KOÇ'un, Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde TUBİTAK tarafından düzenlenen 49. Lise Öğrencileri Arası Araştırma projeleri yarışmaları kapsamında; Anket çalışması yapma isteği için ekli listelerdeki ilimize bağlı okullarda araştırma ve uygulama yapma talebinde bulunmuşlardır. Yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi gerekmektedir.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarımıza arz ederim.

Ercan YILDIZ  
İl Millî Eğitim Müdür V

OLUR  
14/12/2017  
Muharrem ELİGÜL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (3 adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr  
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE-179  
Tel: (0 442) 234 48 00  
Faks: (0 442) 235 10 32

Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 2f38-ab9a-3943-b486-5d24 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

10.06.1981 tarihinde Erzurum'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Erzurum'da tamamladı. 2001 yılında Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümüne başladı ve 2005 yılında mezun oldu. 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği görevine başladı. Halen Erzurum Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapmakta ve Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda tezli yüksek lisansını sürdürmektedir. Erzurum bölgesi C klasman hakemi olarak Türkiye Futbol Federasyonu profesyonel 2. ve 3. liglerinde görev almaktadır. Evli olup, iki çocuk babasıdır.

