



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Barış ERİÇOK

TOKAT

Eylül, 2014



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE YÖNETSEL
YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:
NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Barış ERİÇOK

Danışman: Doç. Dr. Nail YILDIRIM

TOKAT

Eylül, 2014

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

22.10.2014

Barış Eriçok

İmza

JÜRİ ONAY SAYFASI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE YÖNETSEL
YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:
NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ**

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 12.09.2014 tarih ve 33/09 sayılı yazısı ile 25/09/2014 tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

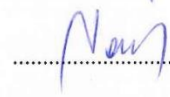
Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN



Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Nail YILDIRIM



Üye: Yrd. Doç. Dr. Vildan ÇEVİK



Onay

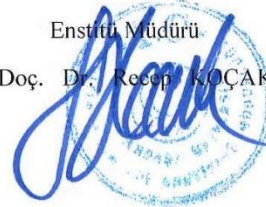
Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25.09.2014

.....
İmza

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Recep KOÇAK



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden itibaren beynimde iz bırakarak bu çalışmanın tamamlanmasında doğrudan ya da dolaylı şekilde emeği olan Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin değerli öğretim üyeleri Yrd. Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER, Yrd. Doç. Dr. Gülay ASLAN, Doç. Dr. Tahsin İLHAN, Yrd. Doç. Dr. Alpay ERSÖZLÜ ve Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nden ayrılan ve şu anda aynı üniversitede çalıştığımız sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Farklı çizgisiyle ders döneminde olduğu gibi tez döneminde de yardım aldığım danışmanım Doç. Dr. Nail YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Tanıştığımız andan bu yana beni tezle uğraşmaya iten ve motivasyon sağlayan arkadaşım Anıl Kadir ERANIL'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım için her fedakârlığı yapan annem ve yeri asla doldurulamayacak olan rahmetli babama teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, her zaman en büyük destekçim olan sevgili eşim Özlem ve biricik kızım Özün Beril'e her ne kadar çok daha fazlasını hak ettiklerini bilsem de sonsuz teşekkür ediyorum.

Barış ERİÇOK

Eylül, 2014

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE YÖNETSEL YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: NEVŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

ERİÇOK, Barış

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Danışmanı: Doç. Dr. Nail YILDIRIM

Eylül 2014, xvi + 168 sayfa

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin tüm boyutlarda incelenmesidir. Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde Nevşehir ili örneği olarak gerçekleştirilmiştir. Nevşehir ilinde görev yapan 485 okul yöneticisi bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Kolay örnekleme yoluyla ulaşılan 261 yönetici çalışma kapsamına alınmıştır. Duygusal zekâ ve yönetsel yeterlik veri toplama araçları kullanılarak yöneticilerin kendi algılarına göre duygusal zekâ ve yönetsel yeterlik düzeyleri test edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde ANOVA, Regresyon, Kruskal-Wallis H ve Mann Whitney U analizleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin tüm alt boyutlarda duygusal zekâ düzeyleri tüm alt boyutlarda yönetsel yeterlik düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça yönetsel yeterlik düzeyleri de artmaktadır. Buna sonuca göre, okul yöneticilerinin atanmasında duygusal zekâ davranışları bir ölçüt olabilir ve okul yöneticilerine duygusal zekâ davranışlarını içeren eğitim programları düzenlenebilir. Yöneticilerin duygusal tüm boyutlarda zekâ düzeyleri ve tüm boyutlarda yönetsel yeterlik düzeyleri cinsiyet, yaş ve yöneticilikte çalışma süresi gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın okul yöneticilerinin kaynak yönetimi; okul aile ve toplum ilişkileri ve öğrencilerin yönetimi alt boyutlarında yönetsel yeterlik düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, yönetsel yeterlik, okul yöneticisi

ABSTRACT

ANALYSING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MANAGERIAL COMPETENCE: THE CASE OF NEVŞEHİR

ERİÇOK, Barış

Master of Science, Department of Educational Administration, Supervision, Planning
and Economics

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nail YILDIRIM

September, 2014, xvi + 168 pages

The aim of current study is to examine the relationship between school principals' emotional intelligence and managerial competence levels in all dimensions. This study was carried out in relational survey model as the case of Nevşehir. The population of this study consists of 485 school principals in charge in Nevşehir. 261 school principals were chosen according to convenience sampling method. The principals' self-perception of their emotional intelligence and managerial competence levels were tested by using emotional intelligence and managerial competence scales. ANOVA, Regression, Kruskal-Wallis H and Mann Whitney U tests have been used in the analysis of the data. The findings show that principals' emotional intelligence levels in all dimensions can predict their managerial competence levels in all dimensions. In other words, as the school principals' level of emotional intelligence increase, their managerial competency levels increase, too. Accordingly, emotional intelligence behaviours can be criterion in the appointment of school principals and emotional intelligence training programs can be held. Gender, age, and working duration in the school management does not have a statistically significant effect on principals' emotional intelligence levels and managerial competency levels in all dimensions. On the contrary, education level has a statistically significant effect on principals' managerial competency levels in the dimensions of resource management; school, family and society relationship and management of students.

Key Words: Emotional intelligence, managerial competence, school principal

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ETİK SÖZLEŞME.....	i
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER TABLOSU.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	8
Alt Problemler.....	8
Araştırmanın Önemi	9
Sayılıtlar.....	10
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
BÖLÜM II	12
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
Duygusal Zekâ Kavramı	12
Duygu Kavramı.....	12
Duyguların Diğer Kavramlarla İlişkisi ve Sınıflandırılması.....	14
Zekâ Kavramı	18
Zekâyı Etkileyen Unsurlar	20
Duygusal Zekâ Kavramının Ortaya Çıkışı.....	22

Duygusal Zekâ Kavramı	26
Duygusal Zekâ Ne Değildir?	30
Yetenek Modeli Yaklaşımına Göre Duygusal Zekâ	32
John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli.	34
Karma Modeli Yaklaşımına Göre Duygusal Zekâ	37
Reuven Bar-On Modeli.....	37
Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli.....	41
Daniel Goleman Modeli.....	44
Duygusal Zekânın Sosyal Hayattaki ve İş Yaşamındaki Yeri ve Kişiyeye Kazandırdıkları	47
Yönetimsel Yeterlik	51
Yönetim Kavramı	52
Eğitim ve Okul Yönetimi.....	53
Yönetici Kavramı.....	56
Eğitim ve Okul Yöneticisi	57
Yönetimsel Yeterlikler	61
Eğitim ve Okul Yöneticisinde Bulunması Gereken Özellikler	66
Yönetimsel Yeterlik ve Duygusal Zekâ İlişkisi	71
BÖLÜM III	76
YÖNTEM	76
Araştırmanın Modeli.....	76
Evren ve Örneklem	76
Veri Toplama Araçları	78
Kişisel Bilgi Formu.....	79
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	79
Yönetimsel Yeterlik Ölçeği	80
Verilerin Toplanması	82

Verilerin Analizi	82
BÖLÜM IV	84
BULGULAR.....	84
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular	84
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	84
Duyguların Kullanımı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	85
Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	86
Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Bulgular.....	87
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması.....	87
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması.....	88
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması.....	89
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşması.....	90
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	93
Müfredatın Sunuluş Yöntemi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	93
Personel Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	94
Sürekli Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	95
Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	96
Okul Aile ve Toplum İlişkileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	96
Öğrencilerin Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	97
Okulun Değerler Sistemi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	98
İdari Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	99
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Bulgular.....	100

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması	100
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması	101
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması	103
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşması	105
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Duygusal Zekâ Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular	112
BÖLÜM V	122
TARTIŞMA	122
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması ..	122
Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	124
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	127
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	131
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Duygusal Zekâ Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	133
BÖLÜM VI.....	140
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	140
Sonuçlar	140
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	140
Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Sonuçlar	140
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	141

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Sonuçlar	141
Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Duygusal Zekâ Tarafından Yordanmasına İlişkin Sonuçlar.....	142
Öneriler	144
Uygulayıcılar için öneriler	144
Araştırmacılar için öneriler	146
BÖLÜM VII	147
KAYNAKÇA.....	147
BÖLÜM VIII.....	161
EKLER.....	161
EK-1: Kişisel Bilgi Formu.....	161
EK-2: Duygusal Zekâ Ölçeği.....	162
EK-3: Yönetmel Yeterlik Ölçeği.....	163
Ek-4: İzin Belgeleri.....	164
EK 5: Özgeçmiş	167

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Temel Duyguların Sınıflandırılması.....	16
Tablo 2: Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Boyutları ve Alt Boyutları	38
Tablo 3: Farklı sapma miktarları için örneklem büyüklükleri.....	76
Tablo 4: Araştırmaya katılan yönetici sayıları.....	77
Tablo 5: Okul yöneticilerine ait demografik bilgiler	78
Tablo 6. İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	84
Tablo 7. Duyguların Kullanımı Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar..	85
Tablo 8. Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	86
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu.....	88
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu.....	88
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu.....	89
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	90
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin “Duyguların Kullanımı” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	91
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin “Duyguların Kullanımı” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	91
Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	92
Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 18. Müfredatın Sunuluş Yöntemi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	93

Tablo 19. Personel Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	94
Tablo 20. Sürekli Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	95
Tablo 21. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.....	96
Tablo 22. Okul Aile ve Toplum İlişkileri Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	96
Tablo 23. Öğrencilerin Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	97
Tablo 24. Okulun Değerler Sistemi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	98
Tablo 25. İdari Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.....	99
Tablo 26. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu	100
Tablo 27. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu.....	101
Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu.....	103
Tablo 29. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin “Müfredatın Sunuluş Yöntemi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	105
Tablo 30. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin “Müfredatın Sunuluş Yöntemi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	105
Tablo 31. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin “Personel Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	106
Tablo 32. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin “Personel Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	106
Tablo 33. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin “Sürekli Mesleki Gelişim” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	107
Tablo 34. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin “Sürekli Mesleki Gelişim” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	107
Tablo 35. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin “Kaynak Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	108

Tablo 36. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Kaynak Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	108
Tablo 37. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	108
Tablo 38. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	109
Tablo 39. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Öğrencilerin Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	109
Tablo 40. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Öğrencilerin Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	110
Tablo 41. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Okulun Değerler Sistemi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	110
Tablo 42. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Okulun Değerler Sistemi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	111
Tablo 43. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “İdari Yönetim” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri	111
Tablo 44. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “İdari Yönetim” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	112
Tablo 45. Okul Yöneticilerinin Müfredatın Sunuluş Yöntemi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması	112
Tablo 46. Okul Yöneticilerinin Personel Yönetimi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması	114
Tablo 47. Okul Yöneticilerinin Sürekli Mesleki Gelişim Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması	115
Tablo 48. Okul Yöneticilerinin Kaynak Yönetimi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması	116
Tablo 49. Okul Yöneticilerinin Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması	117

Tablo 50. Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Yönetimi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması.....	118
Tablo 51. Okul Yöneticilerinin Okulun Değerler Sistemi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması.....	119
Tablo 52. Okul Yöneticilerinin İdari Yönetim Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması.....	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Duyguların meydana geliş süreci ve diğer kavramlarla ilişkisi.....	18
Şekil 2: Zekâya etki eden çevresel faktörler	21
Şekil 3: Lynn'in yaklaşımına göre duygusal zekâ.	27
Şekil 4: John D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Zekâ Modeli	34
Şekil 5: Cooper ve Sawaf'a ait Dört Köşe Taşı Modeli.	42
Şekil 6: Yüksek duygusal zekâ düzeyinin insan yaşamına yapacağı katkılar	50
Şekil 7: Düşük duygusal zekâ düzeyinin insan yaşamına yansımaları.	50
Şekil 8: Schermerhorn'a göre yönetim sürecinin dört görevi.	53
Şekil 9: Gözlemlenebilen ve gözlemlenemeyen yeterlikler.	62
Şekil 10: Clark ve Palmer'in olmak, bilmek ve yapmak ilgili yeterlikleri.....	68

KISALTMALAR

DZÖ: Duygusal Zekâ Ölçeği

YYÖ: Yönetmel Yeterlik Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı ve alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen temel kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Değişim beraberinde hızı da getirmektedir. Her alanda yaşanan hızlı değişim eğitimi de etkilemektedir. Bilgiye erişimdeki hız, yeni teknolojileri, araştırmaları, bilgiye yaklaşımı, yetiştirilecek insan modelini etkilemektedir. Değişime ayak uyduracak eğitim sistemi için gerekli olan okulların değiştirilmesi, geliştirilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2013, s. 354). Çünkü geleneksel eğitim ortamları insanların ihtiyaçlarına cevap ve değer verememektedir. Çoğu okul kültürü insanların duygularını, hislerini ve hatta tutkularını umursamaz ve bunları desteklemez. İnsanların yardımsever ve dürüst şekilde iletişim kurabileceği ortamlar yaratmaz. Hatta okullardaki yarışma ortamı, işbirliği ortamını da gölgede bırakmaktadır (Combs, Miser ve Whitaker, 1999, s. 67) ve bu okullar çağa ayak uyduracak bireylerin yetiştirileceği eğitim kurumları olmaktan hayli uzak olabilmektedirler. Bu anlamda okulun da kendini yenilemesi; bulunduğu çağa göre güncellenmesi gerekebilir. Bu yüzden, “okulların değişimin odağında olması kaçınılmazdır” (Okutan, 2012, s. 5). Bu sayede okullar, günümüz şartlarına uygun insanı yetiştirebilecek eğitim sisteminin uygulanabileceği kurumlar olabilir.

Lunenburg ve Ortekin'e (2013, s. 184) göre okulları değişmeye zorlayan süreçler hesap verilebilirlik, değişen demografik yapı, personel yetersizlikleri, teknolojik değişim ve bilgi patlaması, süreçler ve insanlar olarak sıralanmıştır. Bu süreçlerden özellikle teknolojik değişim ve bilgi patlaması okulu değişmeye zorlayan dışsal kaynaklar arasında gösterilmektedir. Okulu çağın ulaştığı noktaya taşıyan da bu süreçtir. Okul, çağı yakaladığı zaman topluma fayda sağlayacak konuma gelebilir. Çağı yakalayan okul da “toplumu etkileyen, değiştiren ve ona yön veren ender kurumlardandır” (Sezgin, 2013, s. 91). Okulun, yeni ve çağdaş okullar halini aldığı anda bu önemli görevi yerine getirebilmesi daha kolay olabilir. Bu bağlamda zamana ayak uydurmuş, yeni ve çağdaş okullar (Okutan, 2012 s. 5-6):

- Bürokratik işlemlerin yerini kişisel ilişkilerin aldığı,
- Ders programlarının esnetilebildiği,
- Öğretmenlerin kılavuz olarak görüldüğü,
- Dış disiplin anlayışının değil iç disiplin anlayışının benimsendiği,
- Öğrencilerin de sorular sorup derse katkı sağlayabildiği,
- Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsendiği,
- Cezanın uygulanmadığı bir eğitici okul fikrinin hâkim olduğu,
- Öğrencilerin sadece bilişsel özelliklerinin değil sosyal, ahlaki, psikolojik ve duygusal özelliklerinin de geliştirildiği,
- Öğrencilerin pasif değil aktif bireyler halini aldığı,
- Sadece hayatı kolaylaştıran bilgilerin öğretildiği,
- “Öğrenen örgüt” felsefesinin benimsendiği,
- Öğretmenin bilgi kaynağı rolünde değil bilginin nasıl edinileceğine rehberlik eden bir rolde bulunduğu,
- Değişim ve gelişimin temsil edildiği,
- Milli kültürün yaşatıldığı ve öğretildiği,
- “Öğretim” değil “öğrenme” kavramının benimsendiği okullar olmaktadır.

Yukarıdaki çağdaş okul özelliklerinin yanı sıra modern eğitim anlayışının geleneksel anlayıştan ayrıldığı bazı noktalar da Aslanargun’a (2007, s. 202) göre şöyle sıralanmaktadır:

- Duyguları, farklılıklara karşı duyarlı hale getirir,
- Bilgiye ulaşımın mümkün olduğunu vurgular,
- Öğrencilerin bireysel anlamda kendilerini ifade edebilmelerinin önünü açar,
- Eğitimin amaçlarının şartlara göre uyarlanması gerektiğine inanır,
- Bilginin bağımsız olduğunu ifade eder,
- Aynı olmayan, değişebilen, zamana ve zemine göre farklılaşan değerlendirmeleri savunur.
- Durağan olmayan, devamlı güncel görüş ve oluşumların yaratılmasına vurgu yapar.
- Öznel gerçeklik düşüncesiyle hareket eder,
- Öğrenmenin, bilişsel ve duyuşsal yönünü ön plana çıkarır.

Yukarıda belirtildiği gibi modern eğitim anlayışının beraberinde getirdiği değişiklikler okulların kültürlerinde değişiklikler içeren köklü yeniliklerdir. Zaten, Çelik (2012, s. 79) okul ortamında yapılması gereken değişikliklerin örgütsel kültürü değiştirecek düzeyde ve derinlikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu değişikliklerin tamamı toplumun çağın gerektirdiği şartlara uyum sağlayabilmesi noktasında önemli bir rol üstlenebilir. Bu yeni ve çağdaş okullar yenedünya düzeninin beraberinde getirdiği ihtiyaçlara cevap verebilecektir.

Okulun değişmesi gerektiği ortadadır. Fakat bu değişme her zaman kolay gerçekleşmeyebilir. Schlechty'ye (2011, s. 39-40) göre okullar değişime meyillidir ancak bu konuda başarılı değillerdir. Okullarda çok fazla değişim hareketi başlatılabilir ancak bunların tamamı başarıya ulaşamayabilir. Yani değişimi başlatmak kolay, sürdürmek ve tamamlamak zor olabilir. Okullar bazen sadece değişimle uğraşmış görüntüsü veriyor olabilirler. Okulların değişmesi ve çağa ayak uydurması noktasında okul yöneticilerinin rolü yadsınamaz. Okulların bu değişimi yerine getirebilmesi ve çağa ayak uydurabilmesi için okul yöneticilerinin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu özellikler ve bu özelliklerin nitelikleri hem okul yöneticisinin kendi başarısını hem okulun başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin özelliklerinden uzun vadede toplum da etkilenmektedir.

Okul yöneticileri temel olarak okulun her türlü işini yerine getirmekten sorumlu kişilerdir. Bunların yanı sıra yöneticiler en fazla yönetsel işler, personel ve program geliştirme, halkla ilişkiler, öğrencilere yönelik hizmetler ve değerlendirme gibi süreçlerle iç içe olmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 259). Görüldüğü gibi yöneticiler okullarda çok önemli bir pozisyona sahiptirler ve okul sınırları içerisinde olduğu gibi okul dışında da bazı sorumluluklar yüklenmek durumundadırlar. Bu nedenle, Fullan (2007, s. 141), Leithwood, Harris ve Hopkins (2008, s. 10) ve Lunenburg ve Ornstein'in (2013, s. 398) de belirttiği üzere okulun gelişmesinde anahtar rol okul yöneticisine ait olabilmektedir.

Okul yöneticisi görevini yaparken çeşitli yeterliklere sahip olmalıdır. Bu yeterlikler alanyazında çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Alanyazında çok sık şekilde karşılaşılan yeterlik sınıflamasını yapan Katz'a (1955, s. 40-41) göre yönetici teknik, beşeri ve kavramsal yeterliklere sahip olmalıdır. Krajcovicova, Caganova ve Cambal'a (2012, s. 1120) göre ise yöneticilerin sahip olması beklenen yeterlikler;

1. Genel yönetsel yeterlikler,
2. Özel yönetim yeterlikleri ve
3. Kilit noktada bulunan yönetsel yeterlikler şeklindedir.

Rankin (2004) yönetsel yeterlik kavramını “kurumun başarısı için gerekli olan en değerli roller, değerler ve davranışların bütününe oluşturan performansın genel ifadesi” şeklinde açıklamıştır. Agee'nin (2005, s. 45) Dört Sütun adı altında sunduğu ve yönetsel süreci ayakta tutacağına inandığı yeterlikler ise örgütü tanımak, insanlara yön vermek ve onları idare etmek, kaynakları yönetmek, etkili şekilde iletişim kurabilmektir. Yöneticilerin okullardaki başarılarının altında bu yeterliklere ne düzeyde sahip oldukları yatmaktadır.

Bu bağlamda okulların çağa ayak uydurması ve bu doğrultuda insan yetiştirebilmesi için yukarıdaki yönetsel yeterliklere sahip ve ufku geniş yöneticilerin sayısının artırılması hedeflenebilir. Okul yöneticileri, okullarını bir sonraki adıma taşıyabilme yeteneğine sahip, geleceği düşünen, etrafındakilerin düşüncelerine değer veren, değişim sürecine tavır almayan hatta değişime öncülük eden kişiler olabilmelidir. Turan'a (2011, s. 94) göre de yeni anlayışa uygun yeni yöneticiler gelecek merkezli düşünen, vizyon sahibi, hayatın anlamını kavramış ve bunu öğretme süreci ile birleştirebilen, ahlaki ve etik değerler üzerinde duran, etrafındakilere örnek olan, dürüst, çalışkan, erdemli ve lider yöneticiler olmalıdır.

Yöneticilerin yönetim sürecinde başarılı olabilmeleri ile ilgili yukarıda bahsedilen hususlara eklenebilecek önemli bir etken de duygusal zekâdır. Duygusal zekâ; liderlik, yöneticilik ve örgüt gibi kavramlarla çok yakından ilişkilidir. Aynı zamanda duygusal zekâ sosyal ilişkilerde başarılı olmayı kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin çağı yakalamalarında ve başarıyı elde etmelerinde duygusal zekâ önemli bir görev üstlenebilir.

Goleman (2010, s. 62-63) duygusal zekâyı, bir kimsenin kendi kendini harekete geçirebilmesi, zorluk ve aksiliklere karşın hedefleri doğrultusunda yoluna devam etmesi, duygularını kontrol ederek gerektiğinde kendi tatminini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, kendini başkalarının yerine koyabilmesi ve geleceğe ilişkin umut beslemesi şeklinde açıklamaktadır. Bar-On (2006, s. 3-4) ise duygusal zekâyı “kişinin çevresinden gelen istek ve baskılarla başarılı şekilde mücadele etmesine yardımcı olacak kişisel, duygusal ve sosyal yeterlikler” olarak ifade etmektedir.

Duygusal zekâ kavramı sadece yukarıdaki tanımlardan ibaret değildir. Duygusal zekânın birçok alt boyutu bulunmaktadır. İşte bu alt boyutlar duygusal zekâ ile birçok davranış arasındaki bağlantıyı kurmaktadır. Aslında çoğu zaman farkında olmadığımız birçok başarılı insan profiline altında duygusal zekâ yer alabilir. Örneğin, Bursalıoğlu (1987, s. 301) yönetici rolleri başlığı altında yöneticilere dair çok kapsamlı roller sıralamıştır. Bursalıoğlu, akabinde yöneticinin bu rolleri yerine getirebilmesi için (1) sağlam bir sinir sistemi, enerji ve dayanma gücü gibi ruh ve beden sağlığı özellikleri, (2) güçlü bir hayat ve toplum felsefesine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca “İşbirliğinden yoksun olan sosyal davranışlar hastalıklıdır ve birlikteliğin sağlanabilmesi için insanların birbirini sevmesi gerekmektedir” (Montagu, 1959, s. 247; akt. Bursalıoğlu, 1987, s. 301) ifadesinin duygusal zekâyâ gönderme yaptığı söylenebilir. Burada bahsedilen tüm yönetici davranışları duygusal zekâ ile bağdaştırılabilir. Yöneticinin sağlam bir ruh ve beden sağlığına sahip olması için duygusal anlamda da güçlü olması gerekmektedir. Bar-On ve diğerlerine (2007, s. 5-10) göre sosyal-duygusal zekâ ile fiziksel sağlık, ruhsal sağlık, sosyal etkileşim düzeyi arasında önemli bir ilişki söz konusudur. Duygusal zekâyâ sahip bireyler diğer bireylere göre ruhsal ve bedensel olarak da daha sağlıklı olabilmektedirler. Yine Bar-On’un (2006, s. 21) duygusal zekâ modelinde mutluluk, iyimserlik, strese dayanma, kendini gerçekleştirme gibi alt boyutlar bulunmaktadır. Kişi bu alt boyutları elde ettiği düzeyde güçlü bir hayat felsefesine sahip olabilecektir. Ayrıca yukarıda vurgulanan işbirliği ve sosyal davranışlar da duygusal zekâ boyutları ve alt boyutlarıyla ilişkilendirilebilir (Bar-On ve diğerleri, 2007, s. 5-10; Goleman, 2010, s. 389-390; Goleman, 2013, s. 38-39).

Schlechty’ye (2011, s. 39-40) göre okulların gerçekten değişim ve gelişimi yaşayabilmesi için iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlardan ilki lider veya liderlik grubu, ikincisi ise sistem veya sistem grubudur. Bursalıoğlu (1987, s. 301) da liderlerin değişimin öncüsü ve başlatıcısı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yine Lunenburg ve Ornstein’e (2013, s. 191) göre de okul yöneticileri değişim ve gelişmeyi başlatmada olduğu gibi değişmeye direnci kırmada da büyük bir görev üstlenmelidirler. Görüldüğü gibi okul yöneticilerinde liderlik özelliği önemli bir yer tutmaktadır. Liderlik de aslında duygusal zekâ ile çok yakından ilişkilidir. Lunenburg ve Ornstein’in (2013, s. 104) belirttiği üzere son zamanlarda yapılan araştırmalara göre duygusal zekâ liderliği etkilemektedir. Goleman ve diğer bilim insanlarının yaptığı çalışmalara göre de sevilen liderleri sevilmeyen liderlerden ayıran özellikler motivasyon gücü, empati, dürüstlük ve sezgi kabiliyetidir.

Bu kabiliyetler duygusal zekânın alanına girmektedir. Bu anlamda duygusal zekânın liderliğe katkıları olduğu söylenebilir.

Alanyazında okul için özel bir çevre, örgüt, hizmet örgütü gibi ifadeler yer almaktadır (Bursalıoğlu, 1987, s. 57-58; Şişman ve Turan, 2004, s. 108; Çelik, 2012, s. 44). Dolayısıyla okul bir eğitim örgütüdür denilebilir. Örgütlerle ilgi ülkemizde ve dünyada çok fazla araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar arasında duygusal zekâyı örgütlerdeki başarının en önemli belirleyicilerinden biri olarak gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Cooper, 1997, s. 38; Hesselbein, Goldsmith ve Beckhard, 2006, s. 142). Örneğin, Goleman'ın (2013) yaptığı çalışmanın sonucuna göre örgüt yöneticilerinin ve diğer çalışanların duygusal zekâ düzeyleri örgüt başarısında etkili olabilmektedir. Burada sözü geçen başarı ifadesi hem bireylerin başarısı hem de örgütlerin başarısıdır. Örgütler için duygusal yeterlik, bilişsel zekâ ve uzmanlığa göre iki kat daha fazla önemlidir (Goleman, 2013, s. 43; Rau, 2001, s. 50; Caudron, 1999, s. 60-66). Görüldüğü üzere, duygusal zekâ örgüt başarısında oldukça etkili bir faktördür. Duygusal zekânın örgütler üzerindeki bu etkisinin, yine bir örgüt olarak kabul edilen okullar üzerinde de kendini gösterebileceği düşünülebilir.

Duygusal zekâ kavramının daha yüksek sesle duyulmaya başlandığı 90'lı yıllarda Nancy Gibbs "Duygusal Zekâ Faktörü" isimli bir makale yayınlamış ve duygusal zekânın medyada da yer bulmasına yardımcı olmuştur. Gibbs (1995, s. 64) başarısız olan yöneticiler üzerinde yapılan bir çalışmadan bahsetmektedir. Bu çalışmaya göre başarısız olan yöneticilerin başarısız olma nedenleri umulacağı üzere meslekleriyle ilgili teknik yeterlikler değildir. Başarısız olan yöneticiler genelde insan ilişkilerini iyi yürütemedikleri için başarısız olmaktadır. Bu yöneticilerle yapılan görüşmelerde duygusal yetersizlikler ve buna bağlı bazı hatalar göze çarpmaktadır. Bu hatalar iş ilişkilerindeki eksiklik, otoriter olma, aşırı hırs ve üst yönetimle yaşanan sorunlar şeklinde sıralanabilir. Bu bağlamda, sosyal hayatta başarılı olmaya yardımcı olabilen duygusal zekâ, yöneticilere de bazı avantajlar sağlamaktadır.

Duncan (2002, s. 52) kadın yöneticilerden topladığı veriler ışığında duygusal zekâ adında yeni bir yönetsel mesleki alan doğabileceğini ifade etmektedir. Duncan yöneticilerin mesleki deneyimi, yönetim bilgisi, akademik bilgisi, sezgisi, kişisel nitelikleri, kavrayışı ve okulu yönetme stiline duygusal zekâyı dayandırılabilceğini ifade etmiştir.

Sosyal anlamda başarılı olmaya yarayan empati, kendini ayarlama, iyi sosyal beceriler ve işbirliği gibi bazı özellikler duygusal zekâyla yakından ilişkilidir (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes, ve Wendorf, 2001, s. 534-535). Okul yöneticilerinin sosyal anlamda aktif olması da göz önüne alındığında yöneticilerin duygusal zekâ özelliklerinin yönetsel yeterlikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Liderlerin dolayısıyla yöneticilerin önemli özelliklerinden birisi de “modulate” yetenekleridir. Modulate kişinin duygularını ifade ettiği duruma göre sesinin tonunu ayarlayabilmesi demektir. Okul yöneticilerinin çalıştıkları stres dolu ortamlar göz önünde tutulduğunda duygularını nasıl ifade ettikleri oldukça önemlidir ve bu durum liderlik özelliklerini de etkilemektedir (Babaoğlan, 2010, s. 123). Duyguları ifade etmek ve onları yönetmek duygusal zekânın önemli boyutları arasındadır. Bu boyutlar etkili bir yöneticinin sahip olması gereken özellikler arasında gösterilebilir.

Liderler çevresindekilere duygusal olarak rehberlik etmektedirler. Liderler, birliktelik içeren duyguları destekleyerek ve olumsuz duyguların sebep olduğu havayı yok ederek duygulara hitap etmektedirler. Liderler, çevrelerinde bulunanların ruh hallerinde değişikliğe neden olarak kurumlarında duygusal bir hava oluşmasına öncülük ederler. Bu nedenle yöneticilerin de duygusal zekâları yüksek olmalıdır (Goleman, vd., 2002, s. 9-20 ve Brockert ve Braun, 2000, s. 207; akt. Babaoğlan, 2010, s. 123). Çünkü Buluç’a (2013, s. 121) göre okul yöneticisinin rollerinden bir tanesi de örgütsel çatışmalarda ortaya çıkan aksaklıkları onarmaktır. Bu durum, duygusal zekâyâ sahip bir yönetici ve onun yarattığı duygusal iklim ile çok daha kolay olabilir.

Günümüz şartlarında hayatta başarılı olabilecek bireyler ancak çağa ayak uydurmayı başarabilmiş okullarla yetiştirilebilir. Okullar toplumların gelişmesine öncülük eden kurumlardır. Bu anlamda bir toplumun bilimin, teknolojinin, aydınlanmanın neresinde olduğu ancak eğitim sistemi ve o toplumun okullarının özelliklerine bağlıdır. Okul örgütünü yöneten ve etkileyen birinci derecede unsur olarak okul müdürleri ve yöneticileri ele alınabilir. Yöneticiler bazı yönetsel yeterliklere sahip olmalıdırlar çünkü sahip oldukları bu yönetsel yeterlikler ölçüsünde okullarını yönetebilirler. Bu yeterlikler arasında öz değerlendirme, güçlü bir iletişim yeteneği, güç durumlara dayanıklılık, demokratik olma, herkese eşit davranma ve kendini kontrol gibi özellikler olabilir. Yöneticilerinin sahip olduğu bu ve buna benzer yönetsel yeterlikler eğitim kurumlarının başarısında çok büyük paya sahiptir. Dolayısıyla okulun çağa ayak

uydurmasında yöneticilerin sahip olduğu yönetsel yeterliklerin rolü çok büyüktür. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken bir diğer özellik de duygusal zekâdır. Duygusal zekâ bireye sosyal hayatta ve iş yaşantısında çeşitli kazanımlar sağlamaktadır. İnsanları etkileme gücü, olumlu bir hava yaratma, güven duygusu, yenilik isteği ve kendini gerçekleştirme gibi özellikler okul yöneticilerine hem okullarındaki değişim sürecini sürdürürken hem de diğer yönetsel görevleri gerçekleştirirken faydalı olabilir. Bu nedenle toplumun ilerlemesi, çağa ayak uydurması için atılacak ilk adım okul yöneticilerinin yeterliklerinden ve kişiye hem sosyal hayatta hem de iş yaşamında sınırsız avantajlar sağlayan duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olmasından geçebilir. Bu gerekçe ile okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul yöneticilerinin kendi algılarına göre yönetsel yeterlikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır.

Alt Problemler

1. Okul yöneticilerinin duygusal zekâları; iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarına göre ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve yöneticilikte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlikleri; müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim alt boyutlarına göre ne düzeydedir?
4. Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin alt boyutları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve yöneticilikte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi” alt boyutlarında duygusal zekâ

düzeyleri, “müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim” alt boyutlarında yönetsel yeterlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul yöneticileri okulların, okullar da toplumun gelişmesinde önemli bir faktördür. Kaya’ya (1993, s. 132) göre yöneticiler bir yandan personel işleri, öğrenci işler ve örgüte ilişkin eylemlerde bulunurken, bir yandan da kişi ve grup çalışmalarında uzlaştırıcı olmak ve morali yükseltmek durumundadır. Aynı zamanda başarılı yönetsel eylemlerde bulunmak durumundadır. Bu da eğitim yöneticisinin bazı yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Okulun amacına ulaşmasında yöneticiler bu yeterliklere başvurumaktadırlar. Okul yöneticisinin sahip olduğu yeterlikler okulların etkili şekilde yönetilmesinde etkiye sahiptir.

Duygular, kişilerin mantıklı kararlar vermelerinde ve her duruma uyabilen davranışlarda bulunmalarında etkili olabilmektedir. Yöneticilerin etkili takımlar kurarak, iyi bir planlama yaparak, insanları motive ederek, vizyon yaratarak, değişikliği destekleyerek ve etkili bireyler arası ilişkiler yaratarak yönetim sürecini sürdürdükleri görülmektedir (Caruso ve Salovey, 2010, s. 316). Görüldüğü gibi duyguların gerekli olduğu anlar aslında yöneticinin görevi gereği etkili olması gereken anlarla örtüşmektedir. Yani yönetici stratejik anlarda duygularını kullanmada başarılı olursa etkili kararlar alabilir yönetim sürecini başarıyla sürdürebilir. Temeli duyguları tanıma, anlama ve onları amaçlar doğrultusunda kullanmaya dayanan duygusal zekâ da bu noktada önemli bir araç olabilir. Çünkü duygusal zekâ ile fiziksel sağlık, ruhsal sağlık, sosyal etkileşim düzeyi arasında önemli bir ilişkiler bulunmaktadır. Duygusal zekâ sahibi bireyler genel olarak daha başarılı, daha sağlıklı, sosyal, etkileşimci, mutlu, problem çözen, liderlik davranışı sergileyen ve hatta daha esprili kişiler olabilmekteler. Bu anlamda duygusal zekâ okul yöneticilerinde bulunması beklenen birçok özelliğe zemin oluşturabilmektedir. Konu ile ilgili olarak Gibbs’e göre (1995, s. 64) başarısız olan yöneticilerin başarısızlık nedenleri genel olarak teknik eksiklikler değil insan ilişkilerindeki eksikliklerdir. İnsan ilişkilerinde başarılı olmanın en iyi yollarından birisi de duygusal zekâ davranışları gösterebilmektir. İnsan ilişkilerinde başarılı olmayı sağlayan duygusal zekâ davranışlarını

yöneticiler yönetim süreçleri içerisinde kullanabilirler. Bu anlamda duygusal zekâ yönetimde etkili bir araç olabilir.

Bu çalışma, eğitim kurumlarının tepesinde bulunan yöneticilerin yönetsel yeterlikleriyle hayatta başarının anahtarı olarak gösterilen duygusal zekânın ilişkisini inceleyen bir çalışmadır. Bu çalışma ile okul yöneticiliği alanındaki yöneticilerin seçimine yeni bir bakış açısı getirilmesi amaçlanmaktadır. Duygusal zekânın avantajlarından okul yöneticilerinin seçimi noktasında faydalanılması gerekmektedir. Ülkemizde henüz bir meslek olarak görülmeyen okul yöneticiliğinin bir nebze etkinlik kazanması için duygusal zekâ iyi bir araç olabilir. Buna ek olarak, bu çalışma ile okul yöneticilerinin duygusal zekâ davranışlarını görevlerini yaparken daha fazla kullanmaları hedeflenmiştir. Duygusal zekâ davranışlarının yönetim süreci içerisinde gerekli olduğu birçok nokta bulunmaktadır. Bu çalışma ile duygusal zekâ farkındalığına az da olsa bir katkı sağlanması amaçlanmıştır. Yine bu çalışma ile okul yöneticilerinin kişisel gelişimlerine farklı bir boyut kazandırılabilir. Okul yöneticileri duygusal zekâ davranışlarını sosyal hayatlarına transfer edebilirler ve yöneticilikte olduğu gibi aile hayatında da başarıyı yakalayabilirler. Aynı zamanda yönetici olmayı hedefleyen öğretmenlerin hem yönetici yeterlikleri hem de duygusal zekânın bu yeterliklere katkısı noktasında ihtiyaç duydukları bilgilerin bir kısmı bu çalışmada yer alabilir. Bu çalışma tüm bu bakımlardan önemlidir ve bu noktalarda alanyazına katkı sağlaması düşünülmektedir.

Son olarak, alanyazın incelemesinden anlaşıldığı kadarıyla duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar genelde kâr amacı güden örgütler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eğitim kurumlarında duygusal zekânın incelendiği çalışmalar ise çoğunlukla yaratıcılık, stresle mücadele, tükenmişlik, liderlik gibi konular üzerinedir. Kendi algılarına göre yöneticilerin yönetsel yeterlikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi üzerine doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında henüz çok fazla çalışılmamış bir konu olması bakımından da bu çalışma ile alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Yöneticilerin veri toplama araçlarındaki sorulara içtenlikle yanıt verdiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılı içerisinde Nevşehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 485 yönetici ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okulu milli eğitim politikalarının çerçevesinde kendi hedeflerine ulaştıran, personel ve öğrenci işlerini yöneten, okul ve çevre ilişkilerini kuran ve okulun çağdaş dünyaya ayak uydurmasını sağlayan kişidir.

Yeterlik: Bir kişinin bir görevi yerine getirebilme düzeyidir.

Yönetmelik Yeterlik: Yönetici pozisyonunda olan kişinin, yönetim sürecini kurumun amaçlarına uygun şekilde yerine getirebilme düzeyidir.

Duygusal Zekâ: Kişinin kendi duygularını derinlemesine bilmesi, başkalarının duygularını yorumlayabilmesi, gerektiğinde duygularına hükmedebilmesi ve duygularını kendi amaçları doğrultusunda kullanabilmesidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, duygu ve zekâ kavramlarının tanımı, diğer kavramlarla olan ilişkisi; duygusal zekâ kavramının tanımı, duygusal zekânın insan hayatındaki ve iş yaşamındaki yeri ve önemine dair bilgiler verilecektir.

Duygusal Zekâ Kavramı

Duygusal zekâ, son yıllarda hem araştırmacıların hem de okuyucuların çok fazla ilgi gösterdiği bir konu haline gelmiştir. İngilizce’de Emotional Intelligence (EI) ya da Emotional Quotient (EQ) adıyla kullanılan bu kavram Türkçe’ye Duygusal Zekâ (DZ) şeklinde çevrilmiştir.

Duygusal zekâ kavramının iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için duygu ve zekâ kavramlarının da ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir. Duygu ve zekâ kavramlarının ne anlama geldiği duygusal zekâ kavramını anlama noktasında etkili olacaktır.

Duygu Kavramı

Günlük hayatta insan ilişkilerinde, iş yaşantımızda neredeyse her an iç içe olunan duygu kavramının iyi bilinmesi ve incelenmesi gerekmektedir. Bu sayede duygularla daha iyi şekilde başa çıkılabilir ve gerektiğinde duyguların yönetilmesi sağlanabilir. Ayrıca duyguların iyi bilinmesi kişinin çevresindekilerinin duyguları hakkında da çıkarım yapmasına yardımcı olur. Ancak duygu kavramı basmakalıp bir tanım yapılarak ifade edilemeyecek kadar karmaşık bir kavramdır. Duygu, Latince kökenli motere sözcüğünden türemiştir ve harekete geçmek anlamında kullanılmıştır. İngilizce ’de duygu sözcüğünün karşılığı olan emotion da köken olarak hareket, devinim anlamındaki motion sözcüğünden gelmektedir (Partridge, 2006, s. 945). Görüldüğü gibi duygu kavramı hareket etmek ile yakın ilişkilidir. Goleman da (2010, s. 32) duyguların insanları harekete geçiren dürtüler olduğunu ve bireylerin yaşam ile mücadele edebilmek için hemen plan yapabilme yeteneğine sahip olacak şekilde programlandığını ifade etmiştir. Bu nedenle, insanın yaşamı boyunca yaptığı tüm eylemlerde duyguların etkisinin olabileceğini söyleyebiliriz. Duyguların eylemlerle olan bu ilişkisi insan hayatındaki yerini ve önemini ortaya koymaktadır.

Duygu ile ilgili birçok açıklama, tanım ve ifade bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde duygu, duyularla algılama, his; belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; önsezi şeklinde açıklanmıştır.

İnsan duyguları ve bu duyguların insanın yüzüne yansımaları ile ilgili yaptığı çalışmalarla ünlü psikolog Ekman'a (2003, s. xiii) göre duygular insanın yaşam kalitesini belirlemektedir. Duygular iş yaşamında, sosyal ortamlarda, aile hayatında ve en samimi ilişkilerde ortaya çıkmaktadırlar. Duygular hayat da kurtarabilir, büyük zararlar da verebilir. Duygular insanı gerçekçi ve uygun davranmaya sevk edebilir, fakat sonrasında pişman olmasına da neden olabilir. Görüldüğü gibi duygular insan yaşamında oldukça fazla etkiye sahip kavramlardır. Bu nedenle genel olarak duyguları iyi tanımak her bir duygunun yaşamda ne gibi etkilere sebep olabileceğini tahmin etmeye yardımcı olabilir.

Duygular uzun zamandan beri, felsefe, teoloji ve psikoloji, sosyal bilimler, davranış bilimleri, biyoloji ve sinir bilimleri alanlarında gündemi işgal eden bir kavramdır. Duygu kavramına olan bu denli geniş ilgi duyguların karmaşıklığını yani duyguların bilimsel olarak anlaşılabilmesinin ancak farklı disiplinlerde, disiplinler arası alanlarda ve farklı varsayımlar altında çalışılmasıyla mümkün olabileceğini göstermektedir (TenHouten, 2007, s. 8).

Widen ve Russel'a (2010, s. 377-378) göre duygu kavramı hem günlük hayatta hem de bilimsel çevrelerde kullanılan bir kavramdır. Duygunun bu iki alandaki kullanımını duygunun iki farklı tanımının olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu tanımlardan ilki duygunun günlük hayattaki kullanımını için yapılan açıklayıcı tanım, ikincisi ise duygunun bilimsel anlamda kullanımını için yapılan kuralcı tanımdır. Günlük hayatta kullanımına göre duygu canın, isteklerin ve aklın kişinin düşüncelerine, eylemlerine ve deneyimlerine rehberlik etmesidir. Bu anlamda sıradan insanların duygu kavramını nasıl anladıkları önemlidir. Duygunun bilimsel tanımı ile ilgili olarak Izard (2010, s.370) duygu üzerine araştırma yapan bir grup araştırmacıyla görüşme yapmıştır. Bu görüşmelerin sonunda duygunun genel olarak kabul gören tek bir bilimsel tanımının olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı çalışma sonuçlarına göre, duygunun işlevleri üzerinde ise genel bir mutabakat vardır. Görüşme sonunda çıkan cevaplarda duyguların bireysel girişimleri desteklemede, motive etmede, sosyal ilişkilerde ve uyumlu ve uyumsuz davranışların gelişiminde çok önemli işlevleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Caruso ve Salovey (2010, s. 40-41) duyguları derinlemesine analiz etmişler ve duyguların özelliklerini en basit haliyle aşağıdaki gibi sıralanabileceğini ifade etmişlerdir:

- Bireyin çevresinde meydana gelen değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkarlar,
- Kendiliğinden, içgüdüsel olarak meydana gelirler,
- Ruh halinde hızlı değişiklikler yaratırlar,
- Dikkat yönünü ve düşünme şekillerini değiştirirler,
- Kişiyi harekete geçmeye hazır hale getirirler,
- Bireysel hisler uyandırırklar,
- Çevreye hızlıca dağılılabirler,
- Kişiyi dünyayla basa çıkma, hayatta kalma ve çabalama gücü verirler.

Goleman'ın (2010, s. 373) duygu tanımında ise “Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” ifadeleri yer almaktadır. Felsefe Sözlüğüne göre ise duygu; insanın duyduğu, duyumsadığı her şey, özellikle de tüm tutkuların, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanların, aşk, sevgi gibi genel hallerin, genel ve içgüdüsel eğilimlerin genel adı olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2000, s. 290).

Duygular mantıklı olmak için gereklidir. Duygu ve düşüncenin ilişki içerisinde olduğu anlarda duygusal yetenek ve akılcı beyin devreye düşüncenin kendisini sokarak ya da devreden çıkartarak kararlarımızı her an yönlendirmektedir. Bu nedenle insanın akılcı ve duygusal olmak üzere iki beyni, iki zihni ve iki zekâsının olduğu ve tüm bunların insan hayatı üzerinde etkiye sahip oldukları söylenebilir (Goleman, 2010, s. 57).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere duygular günlük hayatta kimi zaman insanları eylem yapmaya yönlendiren kimi zaman ise mantıklı olmalarını sağlayan genel ve içgüdüsel davranışların genel bir ifadesidir. Bu nedenle, duygulardan bihaber olmak yerine onları iyi gözlemlemek ve tanımak sosyal hayatta kişilere çeşitli katkılar sağlayabilir.

Duyguların Diğer Kavramlarla İlişkisi ve Sınıflandırılması

Duygu kavramı çeşitli alanlarla olduğu gibi psikoloji ile de yakın bir ilişki içerisinde dir. Psikoloji sözlüğüne göre duygu, “Özel olarak yaşanan bir duygusal durumun dışa vurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısı” şeklinde açıklanmıştır

(Budak, 2005). Bir diğerk psikoloji sözlüğüne göre ise “çoğu, kişiyi ani eyleme hazırlayan ve güçlü olan hisler şeklinde kendini belli eden psikolojik ve fiziksel tepkiler” duygu olarak tanımlanmaktadır (Strickland, 2001, s. 218). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere duygu ve davranış arasında bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkiye dair teorilerden birisi duygunun davranışa direkt şekilde neden olduğudur ki bu teoriye göre bu sebebiyet duygunun birincil görevidir. Hissedilen bazı duygular yoluyla davranışların iyileştirilmesinin mümkün olduğuna dair analizler bu teorinin ileri sürdüğü kanıtlardandır. Ancak duygu ve davranış arasındaki ilişkinin bu analizle açıklanamayacağını düşünen araştırmacılar da vardır. Bu araştırmacılar çok az duygunun davranışa neden olabileceğini söylerler. Onlar davranış meydana geldikten sonra duygunun bir değerlendirme ve yansıma görevi gördüğünü ve bunun da öğrenmeyi teşvik ettiğini ileri sürerler. Üstelik insanlar hangi eylemlerin hangi duygulara neden olduğunu öğrenirler ve davranışlarını ona göre ayarlarlar. Yani davranış duyguyu takip etmektedir (Baumeister, DeWall, Vohs ve Alquist, 2010, s. 119-130).

Duygularla ilgili derinlemesine bilgi sahibi olunabilmesi, duyguların tanınabilmesi ve anlaşılabilmesi için alanyazında duyguların sınıflandırılması yoluna gidildiği görülmektedir. Bu anlamda Goleman (2010, s. 373-374) temel duygu kümelerini ise şöyle sıralamıştır:

- Öfke: Hiddet, hakaret, içerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve hastalık haline gediğinde nefret ve şiddet.
- Üzüntü: acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve hastalık haline gediğinde nefret ve şiddet.
- Korku: kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet ve hastalık haline gediğinde nefret ve şiddet.
- Zevk: mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, kendinden geçme hali, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.
- Sevgi: kabul görme, dostluk güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet.
- Şaşkınlık: şok, hayret, afallama, merak.
- İğrenme: hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanma, itici bulma.

- Utanç: suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve pişmanlık.

Benzer şekilde, Ortony ve Turner (1990) da duyguları sınıflandırmışlardır. Onlara göre alanyazında duyguların özel bir durumu vardır. Bu özel durum bazı duyguların temel duygular olmasından kaynaklanmaktadır. Tablo 1’de Ortony ve Turner’in (1990, s. 316) temel duyguları sınıflandıran derlemesini görülmektedir.

Tablo 1: Temel Duyguların Sınıflandırılması

Referanslar	Temel Duygular	Kapsam
Arnold (1960)	Öfke, hoşnutsuzluk, cesaret, hüznün, arzu, mutsuzluk, korku, nefret, umut, aşk, üzüntü	Hareket eğilimleriyle ilgili
Ekman, Friesen ve Elsworth (1982)	Öfke, nefret, korku, sevinç, üzüntü, şaşkınlık	Evrensel yüz ifadeleri
Frijda (1986)	Arzu, mutluluk, ilgi, şaşkınlık, merak, üzüntü	Eylem hazırlık formları
Gray (1982)	Öfke ve dehşet, endişe, sevinç	Tümleşik
Izard (1971)	Öfke, hor görme, nefret, üzüntü, korku, suçluluk, ilgi, sevinç, utanma, şaşkınlık	Tümleşik
James (1884)	Korku, keder, aşk, öfke	Bedensel
McDougall (1926)	Öfke, iğrenme, mutluluk, korku, bağımlılık, yumuşak duygular, merak	Güdülerle ilişkili
Mowrer (1960)	Acı, zevk	Öğrenilmemiş duygusal durumlar
Oatley&Johnson Laird (1987)	Öfke, nefret, endişe, mutluluk, üzüntü	İçerik önerisi gerektirmez
Panksepp (1982)	Umut, korku, öfke, panik	Fiziksel bağlantılı
Plutchik (1980)	Kabul, öfke, sezinleme, nefret, neşe, korku, üzüntü, şaşkınlık	Uyarlanabilir biyolojik süreçlerle ilgili
Tomkins (1984)	Öfke, ilgi, saygısızlık, nefret, acı, korku, sevinç, utanç, merak	Sinir atışı yoğunluğu
Watson (1930)	Korku, aşk, öfke	Tümleşik
Weiner ve Graham (1984)	Mutluluk, üzüntü	Bağımsızlığa atıf

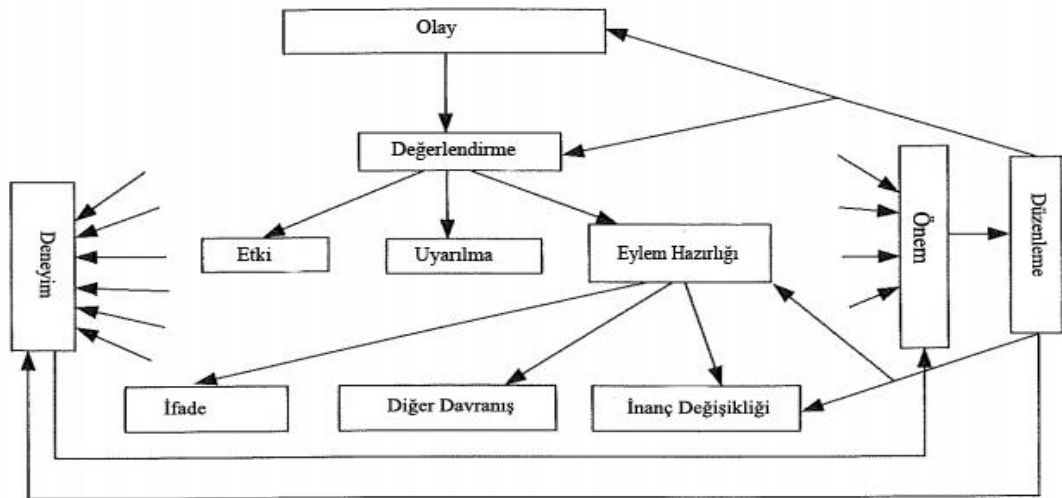
Kaynak: Ortony, A. ve Turner, T., J. (1990). What’s basic about basic emotions? Psychological Review. 97(3), 315-331.

Ekman (1999, s. 45) ise duyguları eğlenme, aşağılama, hoşnutluk, mahcubiyet, heyecanlanma, suçluluk duygusu, gurur, rahatlama, memnuniyet, zevk, utanç olarak sınıflandırmıştır.

Duygu birçok kavram ile yakından ilişkilidir. Duygu kavramı ile yakın ilişkili olan kavramlardan birisi “duygunun gözlemlenebilir ifadesi (Strickland, 2001, s. 19)” olan etki

(affect) kavramıdır. Etki, yaşadığımız olumlu ya da olumsuz kişisel tepkiler ya da duygulardır. Etki kavramı genel olarak değerlendirme, ruh hali ve duygu kavramlarına bir şemsiye terim olarak kullanılmaktadır. Etki, dünyayı algılayış biçimimizi, insanlar, nesnelere ve olaylar hakkında düşündüklerimizi renklendirir. Ayrıca sosyal ilişkilerde ve karar verme süreçlerinde de çeşitli değişikliklere neden olabilir. Değerlendirmeler ise belli bir kişi ya da nesnelere karşı olumlu veya olumsuz hislerimizdir. Örneğin, eğer yeni oda arkadaşınıza karşı olumsuz bir his duyarsanız, sizin ona karşı olan değerlendirmeniz de olumsuz olacaktır. Ruh hali de değerlendirmeler gibi olumlu ya da olumsuz olabilir ama başka kişilere ya da nesnelere karşı bir tepki olarak ortaya çıkmaz. Kötü bir ruh halinde olduğunuz zaman bunun nedenini tam olarak açıklayamayabilirsiniz. Hem ruh hali hem de değerlendirmeler uzun süreli kavramlardır. Bu iki kavramın aksine duygular, belirli bir kişi, nesne ya da olaya olumlu veya olumsuz bir tepki olarak oluşabilir. Duygular nispeten daha kısa zaman dilimleri için geçerlidir (Baumeister ve Vohs, 2007, s. 12).

Frijda ve Mesquita (1998, s. 276) duyguların meydana geliş sürecini ve bu süreç içerisinde ilişkili olduğu diğer alt ve yan kavramları mantıksal bir çerçevede Şekil 1’de açıklamıştır. Bu düşünceye göre, duygular bir dizi adımlardan sonra meydana gelmektedir. Bu adımlardan ilki bir durumun algılanmasıdır; yani önce olan olaydır. Daha sonra bu olayın kişinin düşüncesine göre onaylanması ve diğer bir dizi tepki unsurunun devreye girmesi süreci vardır. Bu tepki unsurları diğer unsurları harekete geçirir ve sonuçta duyguyu ve duygu düzenlemesini etkiler.



Şekil 1: Duyguların meydana geliş süreci ve diğer kavramlarla ilişkisi

Kaynak: Frijda, N., H. ve Mesquita, B. (1998). The analysis of emotions: dimensions of variation. In Mascolo, M.F. ve Griffin, S. (1998), *What develops in emotional development?* New York: Springer.

Duygu ile ilgili değinilmesi gereken kavramlardan birisi de mizaçtır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde mizaç huy, yaradılış, tabiat, karakter; insan vücudunun fizyolojik yapısı ve sağlık şeklinde tanımlanmıştır. Smelser ve Baltes (2001, s. 15587) de mizacın biyolojik bir yanının da olduğunu vurgulamıştır. Bu durumda mizacın daha fazla kişilikle ilgili olduğu söylenebilir.

Duygu ile ilgili tüm bu tanım, açıklama ve sınıflandırmalardan yola çıkarak duygularla ilgili aşağıdaki ifadeleri söylenebilir (Caruso ve Salovey, 2010, s.40-56):

- Duygular veri kaynağıdır,
- Duyguları görmezden gelmeye çalışabilir ancak bu işe yaramaz,
- Duyguları saklamaya çalışabiliriz fakat bu kolay olmaz,
- Kararların etkili olabilmesi için duygularla işbirliği yapılmalıdır,
- Duygular mantıklı olanı örnek alırlar,
- Evrensel geçerliğe sahip duygular vardır fakat yine de özgündürler.

Zekâ Kavramı

Zekâ ile ilgili yapılan alanyazın taramalarında araştırmacıların zekânın ne olduğu, nasıl artırılabilir, nasıl ölçülebilir ve nasıl daha etkin kullanılabilir gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir. Zekâ zihinsel işlemler bütünüdür ve bu işlemlerin tamamı günlük hayatta insana çok önemli katkılar sunabilmektedir. Sosyal hayatta hızlı düşünebilen, mantıklı karar verebilen, hafıza yeteneği olan ve hazırcevap kişilerin genel olarak zeki oldukları düşünülür.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde zekâ, insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlayış, dirayet ve feraset şeklinde tanımlanmaktadır. Görüldüğü gibi, zekâ sosyal hayatta kişiye oldukça fayda sağlayan özellikler içermektedir. O halde, zekâ kavramını tanımak ve derinlemesine incelemek hem bireyleri hem de toplumları geliştirebilmektedir.

Zekâ kavramı ilk önce öğrenme gücü, anlama akıl yürütme kapasitesi, daha sonra ise çevreye uyum olarak tanımlanmıştır. Daha sonra ise dünya hakkında bilgilenme ve problem çözme becerisi olarak tanımlanmıştır. Yakın zamanlarda ise zekâ; çok yönlü, fonksiyonel ve kültürel bir kavram olarak da tanımlanmaya başlanmıştır. Psikologların bir kısmı zekâyı bilişsel, bir kısmı kişisel ve duygusal özellikler bakımından ele alırken, bazıları da bireyin çevresine olan uyum yeteneği şeklinde tanımlamışlardır (Sternberg ve diğerleri, 1981; Berg, 1992; Sternberg ve Wagner, 1983; akt. Titrek, 2013, s. 6).

Bulter ve Mcmanus'e (2014, s. 86) göre zekâ psikolojideki çok önemli kavramlardan birisidir ve tarifi de o denli zordur. Zekâ, kişinin çevresinde olan bitene uyumlu bir şekilde tepki verebilmesi olarak açıklanabilir fakat bu çok farklı yetenekleri de beraberinde getirmektedir. Bu yetenekler, mantıklı, akıllı ve soyut düşünebilme, yaratıcı olma ve bütün bunları yeni durumlara uygulayabilme şeklinde ifade edilmiştir.

Goertzel (2006, s. 46-48) zihin ve ilişkili kavramlar ile ilgili derinlemesine bilgi verdiği kitabında zekâyâ dair anlaşılır ifadeler sunmuştur. Goertzel'e göre zekâ,

- Karmaşık durumlarda, karmaşık hedefleri başarmaktır. Hedeflerin başarıldığı durum ne kadar karmaşık ise zekâ da o kadar fazla demektir.
- Hakkında az bilgi ve kaynak olan bir çevreye uyum sağlayabilme ve bu çevrede çalışabilme yeteneğidir.
- Oldukça sınırlı kaynak kullanımıyla karmaşık durumlarda karmaşık hedefleri elde etme yeteneğidir.

Başka bir ifadeyle zekâ, bireyin kendi düşüncesini yeni gereksinimlere bilinçli olarak uyarlamasıdır; genel olarak hayattaki yeni problem ve durumlara karşı zihinsel bir uyarılma sürecini içermektedir (Stern, 1914, s. 3). Benzer şekilde, Gardner (2011, s. xxviii) da zekâyı bir problem çözme veya bir ya da birden fazla ortamda değer bulan bir şeyler yaratma yeteneği olarak ifade etmiştir.

Orijinali Theodore Simon ve Alfred Binet tarafından oluşturulan ve ilk başlarda zihinsel geriliği olan çocukları belirlemek için kullanılan Stanford–Binet Zekâ Ölçeğinin gözden geçirilmiş sürümünü ilk kez 1916 yılında yayınlayan Terman'a (1921, s. 128-129) göre zekâ soyut semboller üzerine düşünebilme yeteneğidir.

Thurstone'a (1924, s. 159) göre zekâ zihinsel bir özelliktir ve oluşum süreçlerinin başlarında tepki verme kapasitesidir. Zekâ aynı zamanda, engelleyici bir süreç olan soyutlanma kapasitesidir. Wechsler (1944, s. 3) zekâyı bir bütün olarak amaca dönük hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresine de etki edebilme konularında bireyin bir genel kapasitesi diye tanımlar. Vernon (1979, s. 10-20) ise zekâyı, ister hayvan olsun ister insan olsun, organizmanın çevresine uyum yeteneği olarak ifade etmektedir.

Psikoloji sözlüğünde ise zekâ “Soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma vb. de dâhil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı” şeklinde ifade edilmiştir (Budak, 2005).

Zekâ ile ilgili yapılan yaygın tanımlar zekâyı, “problem çözme başarısı, öğrenme becerisi, yeni çözüm yolları üretebilme kapasitesi, karmaşık talimatları anlayabilme ya da basitçe çok taraflı kavrama yeteneği” olarak ifade etmektedir (Pandey, 2005, s. 160).

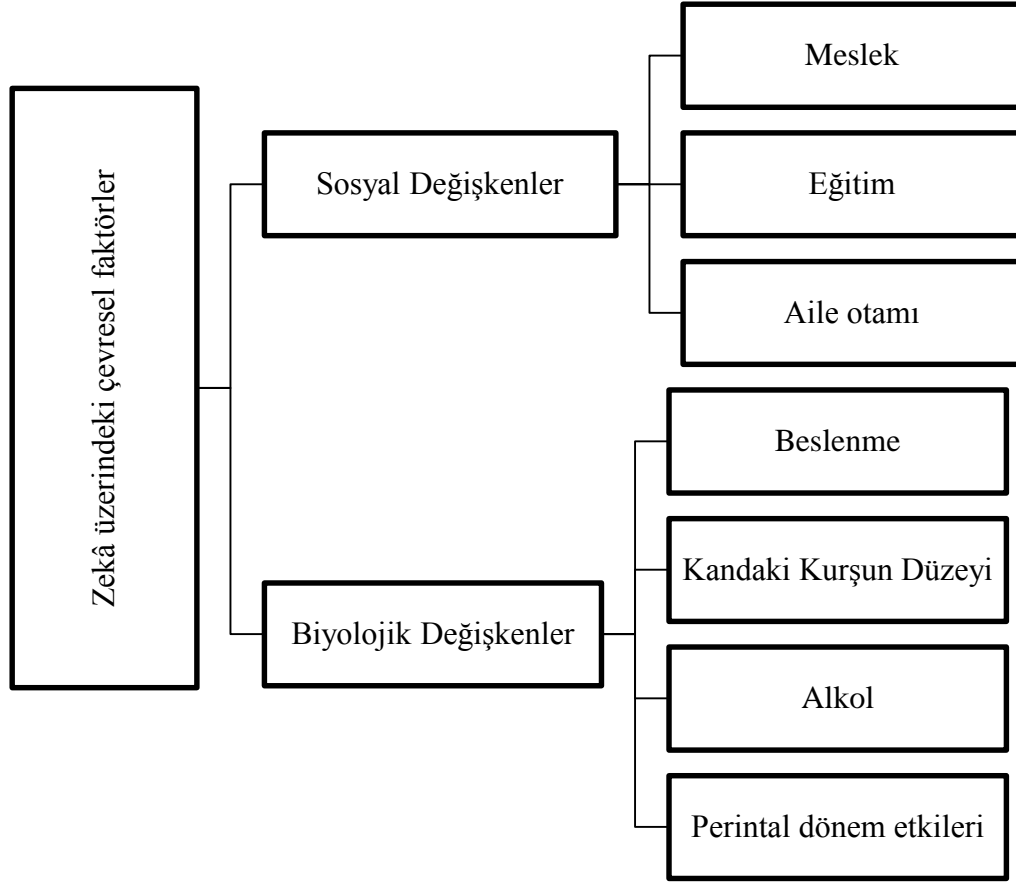
Görüldüğü gibi zekâ ile ilgili tanımlar sınırsızdır. Zaten, “zekâ kadar karmaşık bir kavram basitleştirmeksizin tek bir tanımla ifade edilemez” (Detterman, 1988, p.164). Çünkü zekâ çok boyutlu, disiplinler arası bir çalışma alanıdır ve bireysel farklılıklara sahip bir kavramdır.

Zekâyı Etkileyen Unsurlar

Çevremizde çok çeşitli zihinsel süreçlere sahip insanlar vardır. Bu insanlardan bazıları telefon numaralarından tutun da çok çeşitli sayıları akıllarında tutmakta hiç zorluk çekmeyen, okuduğu bir metni hemen kavrayabilen, bir veya birkaç dil öğrenmede zorluk çekmeyen, mükemmel gözlem gücüne sahip, espri anlayışı gelişmiş, sanata ve bilime meraklı olan kişilerdir. Bu kişilerin zekâ seviyesi yüksek hatta üstün zekâlı olmaları muhtemeldir. Peki, bu kişiler bu yeteneklerini neye borçlular? Zekâyı etkileyen unsurlar nelerdir?

Neisser ve diğerlerine (1996, s. 84) göre zekâyı etkileyen birçok etmen vardır. Zekâyı etkileyen faktörler sosyal değişkenler ve biyolojik değişkenler olarak ele alınabilir. Zekâyı etkileyen çevresel faktörler ile biyolojik faktörlerin çok yakından ilişkilidir. Bu anlamda çevresel faktörler ile biyolojik faktörlerin pek de birbirinden

ayrılmayan etkilerinden bahsedilmiştir. Zekâyâya etki eden başlıca çevresel faktörler Şekil 2’de özetlenmiştir:



Şekil 2: Zekâyâya etki eden çevresel faktörler

Kaynak: Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), 77-101.

Zekâ kapasitesine etki eden etmenler arasında genetiğin yeri oldukça önemlidir. Tek yumurta ikizlerinin birbirlerinden farklı çevrelerde yetiştirildiklerinde dahi zekâ seviyelerinin birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak zekâ kapasitesine etki eden önemli başka bir faktör ise çevresel koşullar ve yetiştirilme şekilleridir. Öyle ki, insanın kendi çabaları, maruz kaldığı uyaranların çeşitliliği, yetiştiği aile ortamı zekâ düzeyini arttırabilmektedir. Bu artış, yeni sinir ağlarının oluşumu gibi fizyolojik kaynaklı olabileceği gibi, bilgilerin uzun ve kısa süreli bellekteki işleyiş kalitesi gibi psikolojik süreçlerde de kendisini benzer şekilde gösteriyor olabilir. (<http://www.biltek.tubitak.gov.tr/>).

Duygusal Zekâ Kavramının Ortaya Çıkışı

Okulun yıldız öğrencilerinden birisinin sınav notu nedeniyle öğretmenini bıçaklaması, bazı önemli liselerden mezun olan okul birincilerinin çok azının hayatta yüksek başarı düzeyine ulaşmış olmaları, bazılarının okul giriş sınavında her bölümden tam puan almış olmasına rağmen okulunu çok uzun sürelerde bitirebilmesi ve buna benzer onlarca örnek gösteriyor ki bilişsel zekânın (Intelligence Quotient, IQ) gerçek yaşam başarısı üzerinde çok büyük etkisi yoktur (Goleman, 2010, s. 61-65). Çünkü bilişsel zekâ (Intelligence Quotient, IQ) bireyin düşünsel, analitik, mantık ve akıl yeteneklerinin bir ölçümüdür. Yani, bilişsel zekâ (Intelligence Quotient, IQ) bireyin sözel, uzamsal, görsel ve matematiksel yetenekleriyle ilgilidir. IQ yeni şeyleri öğrenmeye, görev ve egzersizlere odaklanmaya, hedef bilgileri akılda tutup sonra hatırlamaya, sorgulama sürecine dâhil olmaya, sayılarla alakadar olmaya, soyut ve analitik düşünmeye ve eski bilgileri de kullanarak problem çözmeye ne kadar hazır olduğumuzu ölçmektedir. Yüksek IQ düzeyine sahip olan bireyler karşılaştıkları sınavları geçecek düzeydedirler demektir (Stein ve Book, 2006, s. 14). Yüksek bilişsel zekâ (Intelligence Quotient, IQ) akademik anlamda kişiye katkılar sunabilir ancak başarılı bir yaşam sürmeye yetmez. IQ kişiye trafikte önünde ani fren yapan şoförle kavga etmemeyi, kendisini çevresindekilerin yerine koymayı, sosyal ilişkilerde başarılı olmayı, zor durumlarda bile iyimser kalabilmeyi öğretmez. Bu anlamda bir başarı için gerekli olan şey duygusal zekâdır. Goleman'a (2010, s. 64-65) göre duygusal yaşam kendine özgü yetenekler gerektiren bir alandır ve duygusal zeka kişinin geleceğini belirlemede çok önemlidir. Duygusal zekâ, ham zekâyı da içeren ve diğer yeteneklerimizi ne kadar iyi kullandığımızın belirleyicisi olan bir meta-yetenektir.

Duygusal zekâyı tam olarak anlamak ve ortak kabul görececek bir tanım oluşturmak için duygusal zekâ kavramının tarihini incelemek, temellerini irdelemek gerekmektedir. Bu sayede duygusal zekânın gerçek büyüğü daha iyi anlaşılacaktır. Aslında, duygusal zekâ ile ilgili her şey iki bin yıl önce Platon "tüm öğrenmelerin duygusal bir zemini vardır" diyerek duyguların önemini ortaya koyduğunda başlamıştır. O tarihten bu yana bilim insanları, psikologlar, felsefeciler ve kanaat önderleri duygunun insanın gelişimindeki etkisini kanıtlamaya veya çürütmeye çalışmaktalar (Wharam, 2009, s. 7; Emmerling, Shanwal ve Mandal, 2008, s. 161).

Duygusal zekânın dayandığı temelleri irdelemek için duygunun önemini ilk kez dile getiren Charles Darwin'e de değinmek gerekmektedir. Darwin (1872) belli davranışların oluşmasında etkili olan içgüdülerle doğduğumuzu ifade etmektedir. Yine, Darwin (1872) duyguların ifade edilmesinin uyarlanabilir bir durumu olduğunu söylemiştir (Darwin, 2009, s. 15; Darwin, 1872; Bhardwaj, 2008, s. 55; Evenson, 2007, s. 15-16; Emmerling, Shanwal ve Mandal, 2008, s. 55).

Duygusal zekânın temellerinin Thorndike (1920, s. 228) tarafından ortaya atılan Çoklu Faktör Kuramına kadar dayandığı da söylenmektedir (Bennis, 2003, s. 16; Cassady ve Eissa, 2008, s. 80). Bu kuramda zekâ soyut, mekanik ve sosyal olarak ele alınmıştır. Sosyal zekâ, insan ilişkilerinde başarılı olmak için insanları anlama ve yönetme ve insan ilişkilerinde akıllıca davranma yeteneği şeklide tanımlanmıştır ve duygusal zekâ ile çok yakından ilişkili olduğu gözlenmektedir.

Wechsler (1940) bir makalesinde zihinsel ve zihne ait olmayan unsurları belirtmiştir ve bu unsurlarla ilgili etkili kişisel ve sosyal faktörlere dikkat çekmiştir. Wechsler, bilişsel olmayan bazı yeteneklerin hayatta başarılı olmak için gerekli olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, bilişsel olmayan yetenekler olmadan zekâ ölçümü yapmanın da mümkün olmayacağını belirterek aslında henüz ismi konulmamış duygusal zekâ yetenekleri üzerinde durmuştur (Wechsler, 1940; akt. Cherniss 2000, s. 2 ve Wilding, 2010).

Maslow (1943) tarafından ortaya atılan ve devamında geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisi ile duygusal zekâ arasında da bir ilişki kurmak mümkündür (Hughes, 2011, s. 59-60; Wharam, 2009, s. 8-10; Milhoan, 2007, s. 4). İhtiyaçlar hiyerarşisine genel olarak bakıldığında en alt seviyedeki ihtiyaçlar hayati öneme sahip olan yiyecek, su, uyuma gibi ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçları karşılayan kişiler bir üst seviye olan güvenlik seviyesine geçerler. Daha sonra ise psikolojik ve sosyal ihtiyaçlar devreye girer. Bu üst seviyelerdeki ihtiyaçlar elde edildiğinde insanlar duygusal anlamda mutlu olurlar (Maslow, 1943, s. 370-396). Bu mutluluk sayesinde yaşamlarını sürdürürler. Yani iyi bir yaşam için bazı duygular gereklidir. Bu duygulara belli bir düzen içinde sahip olunduğu takdirde insan kendini gerçekleştirir. İnsan duyguları ile insan yaşamının kalitesi arasındaki bu güçlü bağ aslında duygusal zekâdır.

Bireysel psikolojinin öncü isimlerinden olan Alfred Adler (1977, s. 5-31) insanların bir arada yaşamak zorunda oldukları için yeryüzündeki en sosyal varlıklar olduklarını belirtmiştir. Bu durum insanların kendilerini ve çevrelerindeki insanları çok iyi tanımlarını gerektirmektedir. Ancak çoğunluğun bunu başaramadığı çok açıktır. Şüphesiz, kişi çevresindekileri ne kadar iyi tanırsa onları o kadar iyi anlar. Adler, bu düşüncesiyle etraftaki insanları tanımanın hem onlarla olan ilişkileri hem de kişinin kendi yaşamını düzenlemesini sağlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca, Adler aynı eserinde ideal insanı, görevlerini herkesçe iyi karşılanabilecek şekilde başarabilen, sosyal olma duygusunu geliştiren, toplum şartlarına uyum sağlayabilen olarak ifade etmiştir. Sosyal duygulara gerekli değeri vererek onu geliştirmeyen insanın ise tam anlamıyla gelişemeyeceğini ileri sürmüştür. Tüm bu ifadeler bize gösteriyor ki Adler de günümüzde duygusal zekâ ve alt boyutlarını içeren bazı yetenekleri sosyal duygu adı altında kaleme almıştır.

Gardner'ın (1983) zekânın çok boyutlu bir kavram olduğunu ve tek bir yetenek olarak görülmemesi gerektiğini ileri sürerek çoklu zekâ kuramını geliştirmiştir. Birçok araştırmacıya göre çoklu zekâ kuramı duygusal zekâ ile benzerlikler göstermektedir (Salovey, Brackett ve Mayer, 2004, s. 33; Chabot ve Chabot, 2004, s. 60; Singh, 2009, s. 104-106). Bu kuram, eğitim-öğretim bakımından ele alınacak olursa sadece sözel veya sayısal yetenekleri değil, müzik, dil, bedensel, şekil gibi bir dizi yeteneklerin de öğretimini kapsayacak bir model olduğu söylenebilir. Gardner (2006, s. 50-60) birçok zekâ türünden bahsetmiştir ancak duygusal zekâ ile en yakın ilişkili olan sosyal/kişiler arası zekânın (interpersonal intelligence) ve içsel/kendine dönük zekâ (intrapersonal intelligence) olduğu görülmektedir. Sosyal zekâ, insanları nelerin motive ettiğini, onların nasıl çalıştıklarını ve onlarla işbirlikçi bir biçimde nasıl çalışılması gerektiğini bilme yeteneğidir. İçsel zekâ ise kişinin kendini anlayabilmesidir. İşte bu yetenekler bugün karşımıza duygusal zekânın alt boyutları olarak çıkmaktadır.

Zamanla netlik kazanan ve adı konulmasa da kendisini oluşturan özellikleri yüksek sesle ifade edilen duygusal zekâ kavramının bir terim olarak ilk kez kullanımı da şüphesiz önemlidir. Bu konuda çeşitli tartışmalar olmakla birlikte, Connolly ve Hainey (2014, s. 186) ve Zeidner, Matthews ve Roberts'e (2012, s. 8) göre duygusal zekâ bir terim olarak ilk kez Wayne Payne'nin (1985) "Bir duygu çalışması: Duygusal zekâ gelişimi" isimli doktora tezinde kullanılmıştır.

Daha sonra, Beasley (1987, s. 25) bilişsel zekâ ile duygusal zekâyı kıyaslamıştır. Bilişsel zekâyı kişinin beyni ile düşünmesi, duygusal zekâyı ise kişinin kalbiyle hissetmesi şeklinde ifade etmiştir. Yine bu çalışma ile duygusal zekâ (emotional intelligence, EQ) teriminin ilk kez bir yayında adı geçtiği iddia edilmektedir. Ancak, Wilding'e (2010) göre, Reuven Bar-On duygusal zekâ kavramını yayınlanmamış mezuniyet tezinde kendisinin kullandığını öne sürmektedir.

Duygusal zekânın çok büyük bir uzmanlık alanı olma noktasında ilerlediği 90'lı yıllarda, Salovey ve Mayer (1990) Duygusal Zekâ isimli bir makale kaleme almışlardır. Makalelerinin sonuç bölümünde duygusal zekâ bakımından gelişmiş yeteneklere sahip kişilerin kendi duygularını daha iyi anladıklarını ve ifade ettiklerini; başkalarının duygularını anlayabildiklerini; arzularını düzenleyebildiklerini ve uyumlu davranışlar sergileyebilmek için ruh hallerini ve duygularını kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Goleman'a (2010, s. 11) göre bu alanın temelini atan kişiler Amerikalı psikologlar John D. Mayer ve Peter Salovey'dir.

Duygusal zekâ için bir dönüm noktası olan 1995 yılında Daniel Goleman tarafından yazılan "Neden duygusal zekâ IQ'dan daha önemlidir" kitabı çok fazla ilgi görmüş ve bir buçuk yıl boyunca The New York Times'ın dünyada en çok satan kitaplar listesinde yer almıştır. Daniel Goleman ismi duygusal zekâ kavramıyla eş anlamlı şekilde kullanılır hale gelmiştir. Kitap tüm dünyada beş milyon kopya satmış ve otuz ayrı dile çevrili yapılmıştır (Thomas, 2006, s. 66-67).

Aynı yıllarda, duygusal zekâ kavramı artık medyada da ilgi görmeye başlamıştır. Duygusal zekâ ile ilgili yayınladığı makalesinde Gibbs (1995, s. 60-68), beyin üzerine yapılan yeni araştırmaların insan zekâsının gerçek ölçütünün duygular olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda Gibbs, duyguların yaşam başarısındaki önemine dikkat çekmektedir. "Bilişsel zekâ (intelligence quotient, IQ) sizi işe aldırır, fakat duygusal zekâ (emotional intelligence, EQ) sizi terfi ettirir" ifadesiyle duygusal zekânın iş yaşamındaki önemine vurgu yapmıştır.

Duygusal zekânın tüm bu popülerliğine bir katkı da duygusal zekânın test edilmesiyle olmuştur. Araştırmacı Reuven Bar-On (1997) kendini rapor etme testiyle duygusal zekâyı ölçen ilk yayını tanıtmıştır (Doğan ve Şahin, 2007, s. 235).

Bu tarihten sonra duygusal zekâ ile ilgili farklı zamanlarda, farklı alan ve konularda çok sayıda bilimsel çalışma yapılmış ve halâ da yapılmaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000; Ciarrochi, Chan ve Bajgar, 2001; Palmer, Donaldson ve Stough, 2002; Petrides ve Furnham, 2003; Weinberger, 2009; Costa, Petrides ve Tillmann, 2014).

Duygusal Zekâ Kavramı

Yirminci yüzyıl başlarında zekâ kavramı henüz üzerinde tartışılan, psikoloji ve ilgili dallardaki kitaplarda dahi yer almayan bir kavramdı. Yirmi birinci yüzyıl başlarında da duygusal zekâ kavramı aynı süreci yaşamıştır. Bilişsel zekâ gibi duygusal zekâyı da tanımlamak güçtür (Acar, 2001, s. 24). Bu nedenle alanyazında duygusal zekâ ile ilgili çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımları incelerken duygusal zekâ kavramının ortaya çıkışı bölümünde belirtildiği şekliyle bu kavrama katkı sağlayan araştırmacıların tanımları üzerinde daha fazla durulmuştur.

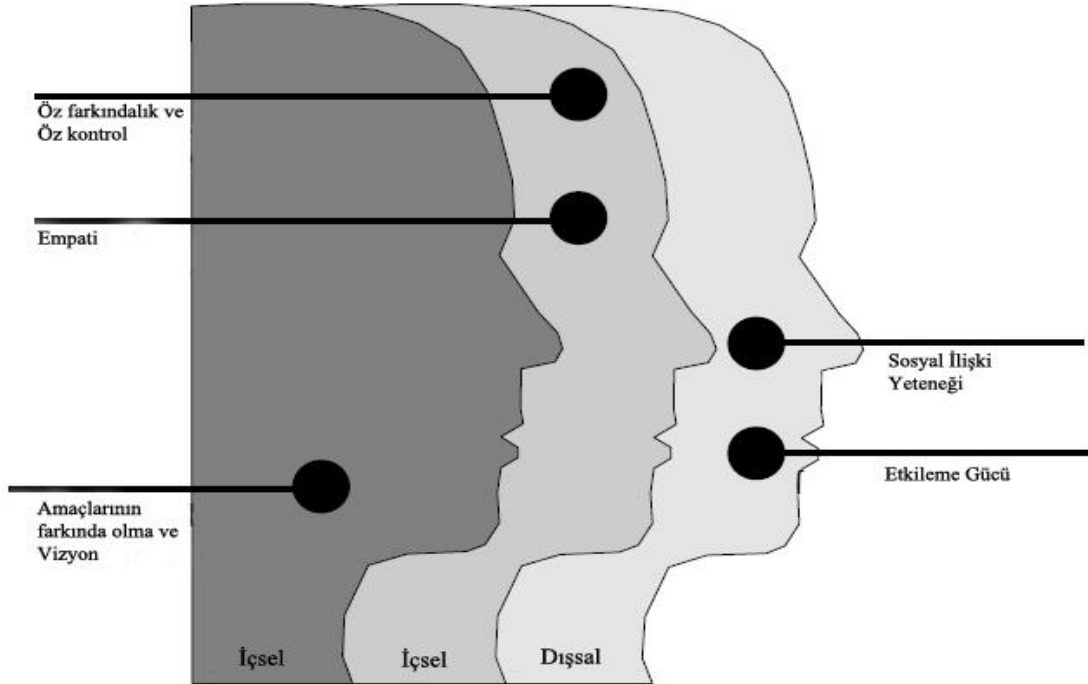
Alanyazın incelendiğinde duygusal zekânın ilk tanımının Salovey ve Mayer (1990, s. 189) tarafından yapıldığı görülmektedir. Salovey ve Mayer'e göre duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başka insanların duygularını gözlemleme, onları diğerlerinden ayırt etme ve bu duyguları eylemlerinde kendisine bir rehber olarak kullanabilme yeteneğidir. Ancak, duygusal zekâyı ait bu tanımda sadece duyguların algılanması ve onların düzenlenmesi yer aldığı için bazı eleştiriler ortaya çıkmıştır. Mayer ve Salovey (1997, s. 10) bu eleştiriler ışığında, yaptıkları tanımda bazı düzeltmelere başvurmuşlardır. Yeni tanıma göre “duygusal zekâ duyguları doğru şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; düşüncelere rehberlik sağlayabilecek şekilde duyguları üretme ve kullanma yeteneği; duyguları ve duygusal birikimi anlama yeteneği ve bilişsel gelişim için duyguları düzenleme ve ifade etme yeteneğidir.” Görüldüğü gibi gözden geçirilmiş yeni tanımda duyguları düzenleme, işe yarar şekilde kullanma onları rehber edinme gibi eklemelerde bulunulmuştur.

Duygusal zekâyı olan farkındalığın küresel anlamda ciddi şekilde artmasını sağlayan kişilerden en başta geleni de Amerikalı psikolog Daniel Goleman'dır. Goleman, duygusal zekâ ile ilgili kitaplar yazmış, TV programlarına konuk olmuş, dergilere kapak olmuş ve adeta adı duygusal zekâ ile en fazla anılan yazar olmuştur. Goleman'ın bu büyük ününün başlıca nedeni 1995 yılında yayınladığı “Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir” kitabıdır. Bu kitabında Goleman, duygusal zekâyı bir kimsenin kendi kendini

harekete geçirebilmesi, zorluk ve aksiliklere karşın hedefleri doğrultusunda yoluna devam etmesi, dürtülerini kontrol ederek gerektiğinde kendi tatminini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, kendini başkalarının yerine koyabilmesi ve geleceğe ilişkin umut beslemesi şeklinde açıklamıştır (Goleman, 2010, s. 62-63).

Daniel Goleman 1998 yılında ise “İş Başında Duygusal Zekâ” isimli kitabını yayınlamıştır. İş hayatında başarılı olmanın ölçütlerini anlattığı bu kitabında ise Goleman (2013, s. 393-394) duygusal zekâyı kendimizin ve başkasının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisi olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ bilişsel zekâdan farklıdır ancak onu tamamlayan yetenekleri içermektedir. Goleman’ın Salovey ve Mayer’ den uyarladığı ve çalışma hayatına transfer ettiği duygusal zekâ, 5 temel duygusal ve sosyal yeterlikten oluşmaktadır. Bu yeterlikler öz bilinç, kendine çeki düzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak sıralanmıştır.

Lynn’e (2008, s. 7) göre duygusal zekâ, kişinin hedeflerine ulaşabilmesi için hem kendini hem de diğer kişilerle olan iletişimini yönetme yeteneğidir. Bu yaklaşım duygusal zekâyı öz-farkındalık ve kontrol, empati, sosyal uzmanlık, kişisel etki, amaç egemenliği ve vizyon olarak beş kategoride, Şekil 3’te görüldüğü haliyle ele almıştır.



Şekil 3: Lynn'in (2008) yaklaşımına göre duygusal zekâ.

Kaynak: Lynn, A., B. (2008). *The EQ interview: finding employees with high emotional intelligence*. New York: AMACOM.

Bar-On (2006, s. 3-4) duygusal zekâyı “kişinin çevresinden gelen istek ve baskılarla başarılı şekilde mücadele etmesine yardımcı olacak kişisel, duygusal ve sosyal yeterlikler” şeklinde tanımlamıştır. Buna göre, bireyin duygusal ve sosyal olarak zeki olması, kişinin kendini bilmesi, etkili bir şekilde ifade etmesi, çevresindekilerle iyi ilişkiler içinde olması, onları anlaması ve çevresinden gelen istek, zorlama ve baskılarla başa çıkabilmesidir. Bunlar her şeyden önce içsel düzeyde (intrapersonal) kişinin öz farkındalığı, güçlü ve zayıf yanlarını iyi bilmesi, kendini etrafındakileri incitmeyecek şekilde ifade etmesiyle mümkündür. Kişiler arası (interpersonal) düzeyde duygusal ve sosyal anlamda zeki olmak ise kişinin çevresindekilerinin duygularının, düşüncelerinin ve ihtiyaçlarının farkında olması, işbirlikçi, yapıcı ve karşılıklı tatmin edici bir ilişki kurması ve bu ilişkiyi sürdürebilmesi anlamına gelmektedir. Sonuç olarak duygusal ve sosyal anlamda zeki olmak demek kişisel, sosyal ve çevresel değişimleri gerçekçi bir bakış açısıyla mücadele ederek, sorunları çözerek ve karar vererek etkili şekilde yönetmektir. Tüm bunlar için duygularımızı bize karşı değil, bizle birlikte hareket etmeleri için yönetmek, iyimser olmak, olumlu olmak ve kendi kendimizi motive etmek gerekmektedir.

Duygusal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen ve duygusal zekânın organizasyonlarda her kademedede uygulanması gerektiğini söyleyen Cooper ve Sawaf’a (1998, s. xiii) göre duygusal zekâ, duyguların gücünü hissetmek, anlamak ve etkili bir şekilde enerji, bilgi, bağlantı ve etki kaynağı olarak uygulamaktır.

Araoz’a (2007, s. 141) göre ise duygusal zekâ, bilişsel zekânın aksine bir endeks değil yeterlikler bütünüdür. Yani bilişsel zekâ geleneksel zekâ kavramlarındaki gibi benzer konularda yüksek düzeyde analitik ve dilsel kabiliyetlerle ilgilidir. Tam aksine, duygusal zekâ ise çok farklı yeterlikleri içeren, daha geniş kapsamlı bir zekâ yeteneğidir.

Bridge’e (2003, s. 12) göre duygusal zekâ,

- kendi duygu ve yeteneklerini tanıma,
- yeni ve daha iyi yeteneklere açık olma,
- kendine ve işine ait hedeflere,
- isteklere ve başarıyla kilitleme,

- diğçerlerinin duygu gereksinim ve problemlerini anlama,
- onları önemseyerek iletişim kurma,
- ekip çalışması için gereken iletişim, ikna etme, uzlaşma gibi yetenekleri içermektedir.

Toktamışoğlu'na (2003, s. 73) göre duygusal zekâ kişinin kendi iç dünyasını iyi tanınması, yönetebilmesi ve çevresindeki kişilerle uyumlu olabilmesi demektir. Duygusal zekâda önemli olan nokta duyguların etkili bir şekilde yönetilebilmesidir. Doğan ve Demiral (2007, s. 210-211) ise duygusal zekâ ile ilgili ilginç bir benzetmede bulunmuşlardır. Bir at ve binicisi arasındaki ilişkiyi duygusal zekâ ile yorumlayarak anlatmıştır. Eğer binici kendisini, bedenini ve beklentilerini izliyor ve onları yönetebiliyorsa atını anlaması ve yönetmesi de zorlamadan ve zorlanmadan gerçekleşecektir. Yani, duygusal zekâ, bireylerin çevrelerindeki kişiler ile etkin ilişkiler kurabilmeleri ve onların duygularını anlayabilmeleri için öncelikle kendi duygularının farkında olmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Duygusal zekâ, bireyin yaşamdaki başarısını büyük ölçüde belirleyen beceriler bütünüdür. Burada başarı sadece statü, kariyer veya zenginlik değildir. Bireyin kendisini iyi hissetmesi, başkalarıyla ilişkileri, yaşamdan keyif alıp almadığı, yaşamın niteliğinden memnun olup olmadığı, yaşamda başarıyı belirleyen faktörler olarak ön plana çıkmaktadır (Doğan, 2005. s. 114).

Duygusal zekâ, zekânın bir başka türüdür. Kişinin kim olduğunu bilmesi, kendi duygularını iyi tanınması ve onları sağlıklı sonuçlar alabilmek için nasıl kullanacağını bilmesi duygusal zekânın parçalarıdır. Korku, depresyon ve öfke gibi duygu ve ruh hallerini etkili bir biçimde yönlendirebilmek, kendini motive edebilmek, kötü anlarda iyimser kalmayı başarabilmek, empati ve ilişkilerde sosyal olabilmeyi başarma kabiliyetidir (Konrad ve Hendl, 2001, s. 11).

Mayer ve Salovey tarafından yapılan duygusal zekâ tanımı üzerindeki bazı gözden geçirmeler sonucuna göre duygusal zekâ problemleri çözmeye ve davranışları düzenlemede kişinin kendisinin ve diğçerlerinin duygularını tanımlamayı, kullanmayı, anlamayı ve yönetmeyi içine alan dört boyutlu ruhsal bir süreç olarak tanımlamıştır (Brackett, Salovey, 2006, s. 34-35).

Duygusal zekâ bazı doğuştan gelen özellikler ile çocuklukta edinilen tecrübelerin tamamıdır. Kişinin kendisini ne zaman iyi ne zaman kötü hissettiğini anlayarak kötü hislerini iyi hislere çevirme becerisidir. Bu anlamda kişinin ne hissettiğini bilmesi; duygusal özelliklerine hâkim olması ve bunları karar alırken kullanabilmesidir (Kocayörük, 2004, s. 8).

Duygusal Zekâ Ne Değildir?

Daniel Goleman duygusal zekâ üzerinde yaptığı çalışmalar esnasında tüm dünyayı dolaştığını ve insanlarla olan diyaloglarında duygusal zekâyâ dair bazı yanlış anlamalara rastladığını belirtmiştir. Bu yanlış anlamaların önüne geçebilmek için aşağıdaki noktalara değinmek gerekmektedir (Goleman, 2013, s. 13-14):

- Duygusal zekâ her zaman iyi davranmak değildir. Hatta duygusal zekâ stratejik durumlarda iyi davranmamayı bile gerektirebilir.
- Duygusal zekâ, duyguları başıboş bırakmak, içini boşaltmak değildir. Bunun aksine, duygusal zekâ insanın kendi duygularını ortama göre etkili biçimde yönetmesi ve böylelikle çevresindekileri bir hedef etrafında beraberlik ve ahenk içerisinde çalışma yapmaya yönlendirmesidir.
- Duygusal zekâ konusunda cinsiyetler arasında bir fark yoktur. Ne erkekler kadınlardan, ne de kadınlar erkeklerden üstün değildir. Her bireyin güçlü ya da zayıf noktaları olabilmektedir.
- Duygusal zekâ yeteneğini genetik miras belirlemez.
- Duygusal zekâ yeteneği sadece çocuklukta gelişmez. Bilişsel zekânın aksine duygusal zekâ gençlik yıllarından sonra da gelişebilir. Yaşayıp gördükçe ve deneyim ettikçe duygusal zekâ gelişmektedir.
- Duygusal zekâ büyük ölçüde öğrenilebilirdir. Bilimsel çalışmalar, kişinin olgunlaştıkça duygularını daha iyi idare edebildiğini, kendilerini motive edebildiklerini, empati ve sosyal beceriklilik noktasında daha iyi bir duruma yükseldiklerini göstermektedir.

Duygusal zekâ bir kimseye, kişinin kendisinin isteği olmadan bir eylem yaptırmak değildir. Goleman'ın (2010, s. 368-369) kendi modelinde de belirttiği gibi duygusal zekâ bazı yeterlikleri içermektedir. Bu yeterlikler arasında kişinin kendi duygularını bilmesi, kendi duygularını kontrol etmesi ki burada söylenmek istenen doğru zamanda doğru

hareketin seçilmesidir, duyguları verimli kullanma, empati ve sosyal ilişkiler yürütme bulunmaktadır. Görüldüğü gibi duygusal zekânın başkalarının duygularını kontrol ederek bir eyleme yönlendirme ile ilgisi yoktur.

Lombardi'ye (2012) göre duygusal zeka duygusal olmak anlamına gelmemektedir. Ona göre duygusal zekâ çevremizdeki dinamiklere uyum sağlamaktır ve bahçede oyun oynayan çocuktan tutun da hayatını kazanan yetişkinlere kadar herkes için çok önemlidir. Duygusal zekâ ne hissettiğini bilmek, düzgün bir şekilde nasıl tepki vereceğini kestirebilmek demektir.

Sık karşılaşılan yanılgılardan birisi de IQ ile EQ arasında bir zıtlık olduğudur ancak durum böyle değildir. Duygusal zekâ yetenekleri ile bilişsel zekâ yetenekleri birbirine zıt kavramlar değildir. Bir kişi hem duygusal zekâyâ hem de bilişsel zekâyâ sahip olabilmektedir. Öyle ki duygusal zekâ bilişsel zekânın tamamlayıcısı olarak da görülebilir (Murray ve Coffey, 2011, s. 12 ve Shapiro, 2010). Aralarındaki farka değinmek gerekirse, davranışlarımızı yönlendiren, kurduğumuz ilişkileri ve niteliklerini belirleyen bilişsel zekâ değil, ağırlıklı olarak duygusal zekâdır. Ayrıca, bilişsel zekâ zor gelişirken, duygusal zekânın geliştirilebilir olması da önemli bir farklılıktır (Baltaş, 2013, s. 7).

Duygusal zekânın sosyal zekâ ile aynı anlama geldiğini düşünenler de vardır. Bu da duygusal zekâ ile ilgili yanlış bilinenlerdendir. Lynn (2008, s. 7) duygusal zekâyı sosyal zeka olarak görmek bir arabayı sadece direksiyondan ibaret olarak görmeye benzetmektedir. Sosyal yetenekler dış dünya ile olan ilişkilerdir, etrafımızdakilerle nasıl iletişim kurduğumuzla ilgilidir. Bu yeteneklerin duygusal zekânın bir kısmını da oluşturduğu doğrudur ancak buna dayanarak duygusal zekâ sosyal zekâ ile aynıdır denilemez. Duygusal zekâ yetenekleri ise bizim iç dünyamızla ilgilidir. İşte iç dünyamız bizim dış dünya ile olan ilişkimizi nasıl ele aldığımızı belirlemektedir.

Duygusal zekânın ortaya çıkması zihin gücü kullanımının değil tam aksine kalbin yani duyguların daha fazla çalışmasının bir sonucudur. Duygusal zekâ, satış hileleri yapmak veya objelere güzel yüzler eklemek, sömürmek, yönlendirmek ya da kontrol etmek değildir (Cooper ve Sawaf, 1998, s. xiii).

Duygusal zekâ kavramı ile birlikte anılan duyguları kontrol etmek ifadesi zaman zaman yanlış anlaşılabilir. Duygusal zekâ asla duyguları bastırmak anlamına

gelmemektedir. Bunun yerine, hedeflerini gerçekleştirmene müsaade edecek bir şekilde duyguları ifade ve deneyim edebilmektir. (Lynn, 2005, s. 85-86).

Yine duygusal zekâ sadece kişisel bir gelişim ya da kişisel tatmin olma ile ilgili değildir. Duygusal zekânın altında yatan yeterlikler genellikle işte ve daha geniş bir anlamda başarılı olmak ile ilgilidir (Caudron, 1999).

Piyasa kültürünün bir sonucu olarak ortaya çıkan, seviyesiz bir şekilde çok rağbet gören, bize nasıl olmamız gerektiğini öğretmeye çalışarak belki de içimizde var olmayan bir yeteneği canlandırmaya çalışan kişisel gelişim kitaplarının söylediğinin aksine Staley'e (2011, s. 279) göre duygusal zekâyı artırmak istemek demek tüm olumsuz duyguları kaldırıp atmak anlamına gelmez. Olumsuz duygulardan da fayda görmek mümkündür. Çünkü Murray ve Coffey'e (2011, s. 12) göre olumsuz duygular bize bir davranış ya da tavır değişikliğinin gerekebileceğine dair güçlü ipuçları verebilmektedir. Bu ipuçlarını stratejik anlarda kullandığımızda çok önemli başarılar elde edebiliriz.

Duygusal zekâ, 1960 ve 1970lerin başkalarına kaşı duyarlı olma ve önyargılardan arınma felsefesinin yeniden ısıtılmış hali değildir. Bunun yerine, sosyal zekâ hareketinin en son gelişmesidir (Montgomery, Cook, Wagner ve Hubbard, 2005, s. 143).

Duygusal zekâyâ yüksek düzeyde sahip olmak demek kişinin asla paniğe kapılmaması veya soğukkanlılığını kaybetmemesi demek değildir. Duygusal zekâ, kişinin muhakeme gücünü olumlu ya da olumsuz bir durumda kullanabilme ölçütüdür. Yeni davranışlar oluşturmada duygularına hükmedebilme, duygusal olgunluğa erişebilmektir (Sengupta, 2009, s. 19).

Son olarak duygusal zekâ, belli bir performansa dair akademik ölçüt değildir. Kişinin belli bir alana dair mesleki ilgisini sınavan bir gösterge değildir (Stein, Book ve Kanoy, 2013). Duygusal zekâ bir akademik ölçütten daha çok topyekûn bir hayat başarısı sağlayan olgudur. Tek bir sınav, ders ya da okul başarısı bilişsel zekânın bir sonucu olarak düşünülebilir ancak duygusal zekâ insan yaşamının tamamında belirleyiciliğe sahiptir.

Yetenek Modeli Yaklaşımına Göre Duygusal Zekâ

Yapılan alınyazın çalışmaları sonucunda duygusal zekânın iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar yetenek modeli yaklaşımı ve karma model yaklaşımlarıdır. Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modeli yetenek modeli içerisinde,

Bar-On, Goleman ve Cooper & Sawaf duygusal zekâ modelleri ise karma model içerisinde gösterilmektedir.

Salovey ve Mayer'in (1990) ortaya koydukları duygusal zekâ kavramı bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme onları ayırt edebilme ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme yeteneklerini içeren bir sosyal zekâ türüdür. Buna göre duygusal zekânın faaliyet alanı, duyguların sözlü ve sözsüz olarak değerlendirilmesi ve ifadesi, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını düzenleyebilmesi ve duygusal içerikli problemlerin çözümünde duygulardan faydalanılması yeteneklerini içermektedir (Salovey ve Mayer, 1990, s. 189). Görüldüğü gibi Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı belli yeteneklerin bir araya gelmesi şeklinde ifade etmektedir. Bu yeteneklerin bilişsel yetenekler olduğu zaten Mayer, Salovey ve Caruso tarafından da (2008. s. 504) belirtilmiştir.

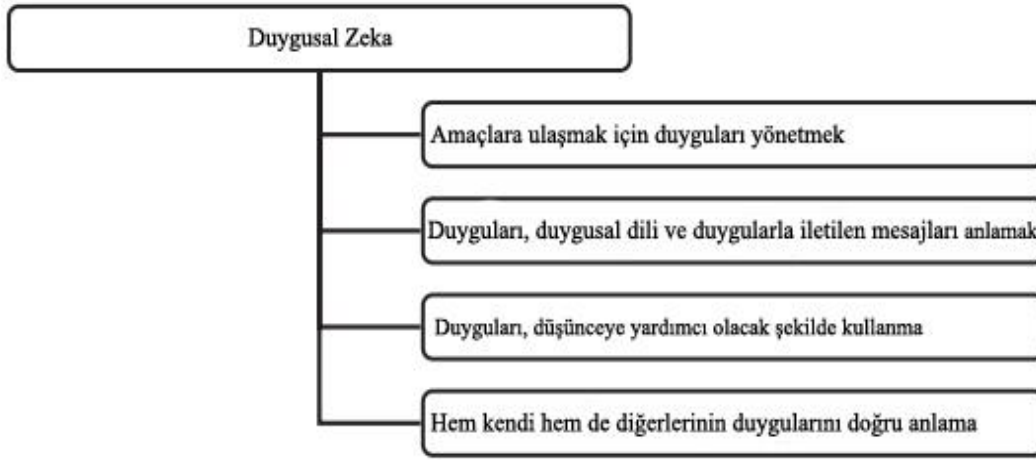
Ayrıca Bronwynne (2007, s. 208) yetenek modeli yaklaşımını, zekânın bilimsel olarak test edilebildiği yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Bu model, zekânın geleneksel tanımından yola çıkan, zihinsel, bilişsel ve düşünsel yanı ağır basan bir modeldir. Aynı zamanda yetenek modeli, yeteneklerin insanların davranışlarına olan etkilerinden bahsetmekten ziyade yeteneklerin tanımlanmasını tercih etmiştir. Bu nedenle, yetenek modelinin kişilik ile ilgili olan bağları zayıftır.

Yetenek modelinin mantığı duyguların güçlü sinyaller taşıdığı görüşüne dayanmaktadır. Örneğin kötülük, kaybetmek duygusunu çağırır. Biz duygulardan fayda sağlamak için onu iyi algılamalı, anlamalı, yönetmeli ve kullanmalıyız; ancak bu şekilde duygusal zekâ önem kazanır (Salovey ve Mayer, 1990; Mayer ve Salovey, 1997).

Yine yetenek modeli, duygusal zekâyı, bir yetenekler grubu olarak tanımlamaktadır ve duygusal bilginin önemi ve bu bilgiye mantık yürütmenin potansiyel kullanımı hakkında iddialarda bulunmaktadır (Cobb ve Mayer, 2000, s. 15). Ayrıca, yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli, kişilik özelliklerine değil, duyguların düşünmeyi ve uyum davranışını nasıl kolaylaştırabileceği üzerine odaklanmıştır; insanların nasıl düşündüğü, karar verdiği ve plan yaptığı ile ilgilidir (Kavcar, 2011, s. 36). Tüm bu bilgiler bu modelin isminin neden yetenek modeli olduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır.

John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli.

Mayer ve Salovey duygusal zekâ modelinde duygusal zekânın 4 yeteneği üzerinde durulmaktadır. Bu yetenekler, “duyguları algılama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetme” şeklinde sıralanmaktadır. Bu yetenekler Mayer, Salovey ve Caruso’nun (2008. s. 506) belirttiği üzere Mayer ve Salovey’in (1997, s. 10) gözden geçirerek oluşturduğu tanımda geçen yeteneklere dayanmaktadır. Şekil 4’te Mayer ve Salovey modelinde yer alan yetenekler görülmektedir.



Şekil 4: John D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Kaynak: Mayer, J., D., Salovey, P. ve Caruso, D, R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 63(6), 503-517.

Şekil 4’te Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modelinin içerdiği dört yetenek olan amaçlara ulaşmak için duyguları yönetmek; duyguları, duygusal dili ve duygularla iletilen mesajları anlamak; duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde kullanmak ve hem kendi hem de diğerlerinin duygularını doğru anlamak yetenekleri en alt düzeyden üst düzeye doğru aşağıda açıklanmıştır.

Duyguları anlama. Duyguları algılama bu modelin en düşük ve ilk düzeyidir (Demir, 2009, s. 21). Bu ilk düzeyde,

- Bir kişinin kendi fiziksel durumu, hisleri ve düşüncelerinden kendi duygularını algılayabilmesi,

- Karşısındaki kişinin tasvirinden, tarzından dil, ses, görünüş ve davranışları yoluyla duygularını algılayabilmesi,
- Duygularını doğru şekilde açıklayabilmesi,
- Doğru-yanlış, dürüst-dürüst olmayan gibi duygusal ifadeleri ayırt edebilmesi gibi yetenekler yer almaktadır (Mayer ve Salovey 1997, s. 11)

Kişinin etkin bir şekilde duyguları algılaması ve ifade edebilmesi için öncelikle kendi duygularını algılaması, ifade edebilmesi ve daha sonra diğer insanlardaki duyguları tanıması ve ifade edebilmesi gerekmektedir. Kişi eğer duygularını anlayıp değerlendirebilmek istiyorsa öncelikle olanları tanıyabilmelidir (Öztekın, 2006, s. 19). Aynı zamanda kişinin kendi duygularının farkında olması ve bu duygularını, duygusal ihtiyaçlarını başkalarına anlatabilme yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008, s. 177).

Duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde kullanma. Modelin bu basamağının isminden de anlaşılacağı üzere duygular düşüncelerden önce meydana gelerek kişiye yardımcı olmaktadır. İnsanlar olgunlaştıkça da duyguları düşüncelerini şekillendirmeye başlar. Buna örnek olarak ev ödevini henüz yapmamış bir çocuğun televizyon izlerken ödevini düşünmesini veya bir öğretmenin ertesi günkü dersi için yapması gereken hazırlığı düşünerek endişelenmesini gösterebiliriz (Salovey, Brackett ve Mayer, 2004, s. 38; Mayer ve Salovey 1997, s. 11)

Düşüncenin duygusal olarak kolaylaştırılması basamağı muhakeme yapmayı kolaylaştıracak ve düşüncelere yardım edecek duygular üzerine odaklanmayı ve kapsamaktadır (Nyklıček, Vingerhoets ve Zeelenberg, 2007, s. 101; Hwang ve Michigan State University, 2008, s. 18).

Duygusal ruh halindeki değişiklikler de düşüncelere etki etmektedir. Duygusallık kişiye çok yönlü düşünmeyi öğretebilmektedir. Unutulmamalıdır ki iyi ruh halleri iyi düşünceleri; kötü ruh halleri kötü düşünceleri getirir. Üzgün durumdaki bir yönetici, çalışanlarının seviyesinin çok altında standartlar belirleyebilir. Ruh hali biraz iyileştikçe uygun kişiye uygun standardı uygulayacak seçiciliğe ulaşabilir (Salovey, Brackett ve Mayer, 2004, s. 38).

Son olarak farklı duygusal durumlar farklı yaklaşımları tetikleyebilmektedir. Örneğin mutluluk, bütüncül bir muhakeme ve yaratıcılığı beraberinde getirmektedir

(Mayer ve Salovey 1997, s. 11). Bu ve buna benzer durumları lehte kullanabilmek duygusal zekânın gerektirdiği bir yetenek olmaktadır.

Duyguları anlamak ve analiz etmek. Bu yeteneğe göre kişi, duyguları tanımlayabilmeli ve bu duyguların kelimelerle ilişkisi anlayabilmelidir. Örneğin, kişi hoşlanmak duygusu ile âşık olmak arasındaki farka hâkim olmalıdır. Duyguların iletildiği anlamları yorumlayabilmelidir. Örneğin, kişi üzümlük duygusunun genelde başarısızlık ile birlikte geldiğini bilmelidir. Kişi, sevmek-nefret etmek ve korku-şaşkınlık gibi karmaşık ve eşzamanlı duyguları anlayabilmelidir.

Son olarak, kişi duygular arasındaki olası geçişleri tanıyabilmelidir. Örneğin, kızgınlıktan tatmin duygusuna ya da kızgınlıktan utanma duygusuna olan geçişleri, vb. (Mayer ve Salovey 1997, s. 11). Tüm bu ifadelerle aslında duyguları tanıma, anlamlarını yorumlama, farklı duyguları tanıma ve duygu değişikliklerine hâkim olma yetenekleri vurgulanmaktadır. Bu sayede duygular daha faydalı hale gelmektedir.

Duyguları yönetmek. Bu yetenek modelin en üst noktasıdır. Zihinsel ve duygusal gelişim için duyguların bilinçli olarak yönetilmesiyle ilgilidir. Aileler çocuklarına duygularını her yerde göstermemelerini öğretirler. Örneğin, kötü bir durumda olduğunun anlaşılmasında için gülümsemesi gerektiğini ya da canının sıkkin olduğu zaman odasına çekilmesi gerektiği telkinlerinde bulunurlar. Yine sinirli olduklarında 1'den 10'a kadar saymalarını tavsiye ederler (Salovey, Brackett ve Mayer, 2004, s. 39). Böylelikle çocuklar duygularını yönetebileceklerini, isterlerse onları bir kenara bırakabileceklerini öğrenmiş olurlar.

Duyguları yönetmek aynı zamanda kişinin çevresindekilerin duygularını ve ruh hallerini de etkileme yeteneği anlamına gelmektedir. Mayer ve Salovey (1990, s. 11) bu durumun, kişinin hem kendi duygularını hem de karşısındakinin duygularını yönetebilmesiyle mümkün olacağını ifade etmiştir. Bu esnada kişi karşı tarafa bir baskı uygulamadan ve abartmadan mevcut olumsuz duyguları olumlu olanlarla değiştirerek bir etki sağlamaktadır. Bu yolla, olumsuz duygular kontrol altına alınmış olmaktadır (Pellitteri, 2009).

Duygusal zekâ, hayatta başarılı olmak için ki bu başarı sadece akademik bir başarı değildir- gerekli yeteneklerden birisi olarak görülmektedir. Mayer ve Salovey (1997),

yukarıda açıklanan yetenekleri bu başarının anahtarı olarak bilim dünyasına sunmuştur. Bu modelin odak noktası duygusal zekânın bir yetenek olarak görülmesidir.

Karma Modeli Yaklaşımına Göre Duygusal Zekâ

Karma model duygusal zekâ yaklaşımının temelleri yetenek modeline dayanmaktadır. Farkı, yetenek modelinin üzerine bazı psikolojik unsurların eklenmiş olmasıdır (Salovey, Brackett ve Mayer, 2004, s. 310). Yapılan alanyazın taramasında Baron, Cooper & Sawaf ve Goleman'a ait duygusal zekâ modellerinin karma model içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Cobb ve Mayer'e (2000, s. 15) göre karma model duygusal zekâyı, sosyal yetenekler, kişisel özellikler ve davranışlarla birleştirmekte ve bu haliyle duygusal zekânın başarısı hakkında iddialarda bulunmaktadır. Lynch (2008, s. 13) ise karma modelin daha farklı bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir ve karma model kişilik öğelerinin yanı sıra duyguları algılama, özümseme, anlama ve yönetme yeteneklerini de içermektedir (Matthews ve diğerleri 2004, s. 374; akt. Lynch (2008, s. 13). Sengupta'ya (2009, s. 25) göre ise karma model, yetenek modelin aksine yetenek tabanlı olmayan özellikleri içermektedir. Bu özellikler motivasyon, iyimserlik, kişiler arası yetenekler, stres yönetimi şeklinde sıralanabilir.

Görüldüğü gibi karma duygusal zekâ modeli, yetenek modeline dayanan fakat çok farklı kişisel özellikleri içeren, daha popüler ve güncel olan yaklaşımdır. Karma model içerisinde yer alan duygusal zekâ modelleri aşağıda açıklanmıştır.

Reuven Bar-On Modeli

Duygusal zekâyı dair ortaya çıkan ilk ana modellerden bir tanesi de Bar-On (1998) modelidir. Diğer tüm duygusal zekâ modelleri gibi Bar-On modeli de orijinal haline bazı noktalar eklenerek geliştirilmiştir (Emmerling, Shanwal ve Mandal, 2008, s. 71). Bar-On (2006, s. 1) kendi modeli için uzun yıllar “duygusal ve sosyal zekâ” ifadesi kullandığını ama artık “duygusal-sosyal zekâ” şeklinde bir kısaltmaya gittiğini belirtmiştir. Bu çalışmada güncel olan bu kısaltma benimsenmiştir.

Bar-On (2006, s. 3) kendi modelinin şekillenmesinde etkiye sahip olan kişileri Darwin (1872/1965), Thorndike (1920), Wechsler (1940, 1943), Sifneo (1967) ve Appelbaum (1973) olarak sıralamıştır. Ayrıca, Darwin'den günümüze duygusal- sosyal

zekânın (Bar-On Modeli) tanımlanması ve kavramsallaştırılması için birçok unsurun ifade edildiğini belirtmiştir. Bu unsurları aşağıdaki şekilde incelemek mümkündür:

- Duyguları tanıma, anlama ve ifade etme yeteneği,
- Başkalarının duygularını anlama yeteneği,
- Duyguları yönetme ve kontrol etme yeteneği,
- Kişisel ve kişilerarası problemleri çözme, yönetme ve uyum sağlama yeteneği,
- Olumlu tutum yaratma ve kendi kendini motive edebilme yeteneği.

Bar-On'un duygusal zekâ modeli kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, stres yönetimi, uyumluluk ve genel ruh hali olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca bu modelde 15 alt boyut bulunmaktadır. Tablo 2'de bu boyut ve alt boyutları gösterilmektedir.

Tablo 2: Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Boyutları ve Alt Boyutları

Bar-On Modeli Duygusal Zekâ Boyutları	Duygusal Zekâ Alt Boyutları
Kişisel Beceriler	Öz saygı Duygusal Öz-farkındalık Dışavurum Bağımsızlık Kendini Gerçekleştirme
Kişilerarası Beceriler	Empati Sosyal Sorumluluk Kişilerarası ilişkiler
Stres Yönetimi	Strese dayanma Dürtü Kontrolü
Uyumluluk	Problem Çözme Gerçeklik Ölçüsü Esneklik
Genel Ruh Hali	Mutluluk İyimserlik

Kaynak: Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.

Tablo 2'de yer alan beş boyut ile bu boyutlara ait alt boyutların açıklamaları aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir (Bar-On, 2006, s. 21; Bar-On ve Parker, 2000, s.

363-364; Bar-On ve Hadley, 2003, s. 1-3; Acar, 2001, s. 29; İşmen, 2001, s. 115; Palmer, Manocha, Gignac, Stough, 2003, s. 1192-1193; Aslan, 2013, s. 55-57).

Bar-On modeli, duygusal zekânın çok farklı yönlerini de test etmek için geliştirilmiş olan Bar-On Duygusal Zekâ Envanterine (EQ-i) teorik bir temel oluşturmaktadır. Bu modele göre duygusal-sosyal zekâ, birbirimizi nasıl etkili bir şekilde anladığımızı ve ifade ettiğimizi; çevremizdekileri nasıl etkili bir şekilde anladığımızı; onlarla nasıl ilişki kurduğumuzu ve günlük taleplerle nasıl başa çıktığımızı belirleyen birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterliklerin, becerilerin ve kolaylaştırıcıların bir kesiti şeklinde tanımlanabilir (Bar-On, 2006, s. 3).

Duygusal zekânın kişisel yetenekler boyutu. Bu boyut kişinin kendini bilmesi, sahip olduğu duyguların farkında olması ve bu farkındalığın onları kontrol etmede ilk aşama olduğunu bilmesiyle ilgilidir. Bu boyut içerisinde aşağıdaki alt boyutlar yer almaktadır:

- Özsaygı: Kişinin kendine saygı duyması, kendi güçlü ve zayıf noktalarını iyi bilmesidir. Bu alt boyut aynı zamanda kişinin kendisini hatalarıyla kabul etmesini de içermektedir
- Duygusal öz farkındalık: Kişinin kendi duygularının farkında olması, bu duygularının sebeplerini kestirebilmesi ile ilgilidir. Bu alt boyut kişinin kendi iç ışığının bilincinde olması ve zorluk çektiği noktaları bilmesini de kapsamaktadır.
- İddialılık: Kişinin saldırgan ya da kırıncı olmadan tüm duygularını açıkça ifade edebilmesi, onları ısrarla savunabilmesi ve kişilik haklarını korumasıdır.
- Bağımsızlık: Kişinin kendi kendini yönetmesi, kontrol etmesi, kendine güvenmesi, etrafındakilerin duygularını hesaba katması yetenekleridir.
- Kendini gerçekleştirme: Kişinin kapasitesini hayata aktarabilme, yapabileceklerini ve yapmayı istediklerini gerçekleştirme yeteneğidir. Tüm bunlarla birlikte bireyin potansiyelinin farkında olması ve bunu geliştirmesi ile ilgilidir.

Duygusal zekânın kişilerarası yetenekler boyutu. Bu boyut kişinin toplum içerisinde var olabilmesini sağlayan aşağıdaki alt boyutları içermektedir.

- Empati: Kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmesi; onların duygularından haberdar olabilmesi yeteneğidir.
- Sosyal sorumluluk: Bir sosyal grubun yapıcı, katkı sağlayıcı ve işbirlikçi bir üyesi olma, sorumluluk içerisinde davranma, başkaları için bir şeyler yapabilme, sosyal roller üstlenme yeteneğidir.
- Kişilerarası ilişkiler: Toplum içerisinde hem alan hem de veren konumda olma ve bu konumu her iki taraf için de keyifli hale getirebilme, karşı tarafa duyarlı davranabilme yeteneği

Duygusal zekânın stres yönetimi boyutu. Stres ile başa çıkabilme, stresi yönlendirme, onun etkilerini en aza indirme yeteneğidir. Kişinin strese dayanıklılığı ve dürtü kontrolü bu boyutu oluşturmaktadır.

- Strese dayanma: Karışık durumlara karşı ruhsal durumunu muhafaza edebilmek ve sakin olabilmektir. İyimser kalabilmek ve kendimize sahip olabilmektir. Kriz ve sorunlara karşı hazırlıklı olmaktır.
- Dürtü kontörlü: Dürtüleri tanımak ve bu dürtüleri etkili ve yapıcı şekilde kontrol edebilmektir.

Duygusal zekânın uyum sağlama boyutu. Kişinin çevresel istek ve beklentilere karşılık verebilme yeteneğini içeren uyum sağlama boyutu aşağıdaki alt boyutları içermektedir.

- Problem çözme: Sorunları belirleme ve bu sorunlara karşı akılcı ve etkili çözümler üretebilme yeteneğidir.
- Gerçeklik testi: Kişinin bir durumu anlaması, tartması, olan biteni tarafsızca olduğu gibi görebilmesi ve bu duruma yoğunlaşabilmesi yeteneğidir.
- Esneklik: Kişinin duygu ve düşüncelerini değişen durumlara göre uyarlayabilmesi, değişik durumlara uyum sağlayabilmesi ve farklı görüşlere toleranslı davranabilmesi demektir.

Duygusal zekânın genel ruhsal durum boyutu. Kısaca bir kişinin hayata karşı olan tutumudur. Hayattan aldığı ya da alamadığı hazdır.

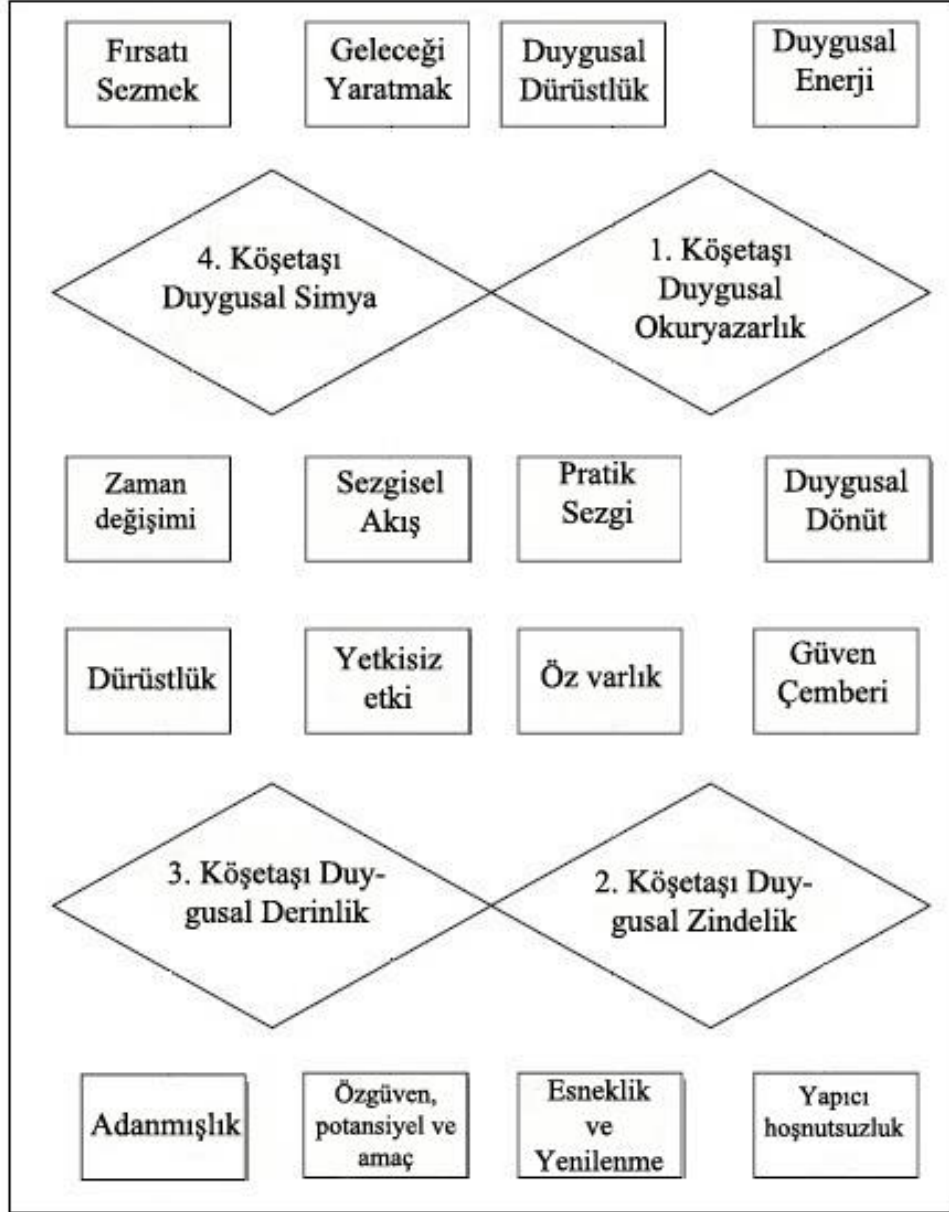
- Mutluluk: Kişinin hayata karşı hevesli ve neşeli olması, kendinden ve başkalarından memnun olması, hayata karşı olan doyunluğu mutluluk ile ilgilidir.
- İyimserlik: Bardağın dolu tarafını görebilmektir. Kötü durumlarda bile olumlu tavrını muhafaza edebilmektir.

Bar-On'a ait yukarıdaki boyut, alt boyut ve açıklamalardan anlaşılacağı üzere Bar-On duygusal zekâ modelinin odak noktası duygusal zekânın sosyal yönüdür. Kişisel ve kişilerarası yetenekler, stres yönetimi, uyum sağlama ve genel ruhsal durum gibi boyutlar sosyal hayatta insanlara önemli kazanımlar sunmaktadır.

Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf'a (1998, s. xiii) göre duygusal zekâ "duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir". Cooper ve Sawaf (1998, s. xii) duyguların gücünü örgüt bakış açısı altında ele alarak duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerine incelemeler yapmışlardır. Yine aynı kitaplarında duygusal zekânın örgütlerde ve kariyer yaşamında aşağıda belirtilen noktalar üzerinde kritik düzeyde bir başarı ölçütü olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu noktalar;

- Karar verme
- Liderlik
- Stratejik ve teknik ilerleme,
- Dürüst ve açık iletişim,
- Güven verici ilişki ve takım çalışması,
- Müşteri sadakati,
- Yaratıcılık ve yenilik şeklinde sıralanmaktadır.



Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli, duyguları öğrenmek (okuryazarlık), duygusal derinlik, duygusal zindelik, duygusal simya olmak üzere 4 köşe taşından oluşmaktadır. Şekil 5'te dört köşe taşı modelini gösterilmektedir.

Şekil 5: Cooper ve Sawaf'a ait Dört Köşe Taşı Modeli.

Kaynak: www.aymansawaf.com

Cooper ve Sawaf'a ait duygusal okuryazarlık, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya adı altında dört aşamadan oluşan model alt unsurlarıyla birlikte aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Cooper ve Sawaf, 1998, s. xxvii; Aslan, 2013, s. 62-67 ve Titrek, 2013, s. 94-96).

Birinci köşe taşı: duygusal okuryazarlık. Kişinin kendi duygusal potansiyelinin bilincinde olup bunu kendi ilişkilerinde kullanabilmesi demektir. Birinci köşe taşına ait alt unsurlar aşağıdaki gibidir:

- Duygusal dürüstlük: Kişinin kendine karşı olduğu gibi davranması, dürüst olması, kendi iç sesini dinlemesi ve kendisine saygı duymasısıdır.
- Duygusal enerji: Bu özellik kişinin duygu ile enerji arasındaki ilişkiyi kullanabilmesiyle ilgilidir. Bu enerjiyi iyi kullanması hayatta da başarılı olması demektir. Örneğin, sakinliğin motivasyonu arttırması.
- Duygusal geri bildirim: Duygular, yaşamımızda bize birer işaretlerdir. Öyleyse bu işaretleri yani geri bildirimleri çok iyi okumalıyız ve gerektiğinde onları kontrol altında tutmalıyız.
- Pratik sezgi: Bu özellik kişinin onun için iyi veya kötü olabilecek durumları algılamasını ifade etmektedir. Bir probleme dair zihnimize beliren ani bir çözüm pratik sezgimizin ürünüdür.

İkinci köşe taşı: duygusal zindelik. Zinde olmak sadece fiziksel anlamda ihtiyacımız olan bir durum değildir. Duygusal anlamda da zinde olmak bize zorluklar karşısında dayanma gücü verir. Buna göre ikinci köşe taşına ait alt unsurlar aşağıdaki gibidir:

- Öz varlık: Kişinin duygusal anlamda elinde bulundurduklarını ifade etmektedir.
- Güven çemberi: Kişinin bulunduğu sosyal ortamda oluşturduğu güven sınıridir. Güven dolu ortamlar her anlamda başarının sağlandığı ortamlardır.
- Yapıcı hoşnutsuzluk: Duygusal zindeliğe sahip olmak için kötü durumları iyi durumlara çevirmek ve uğraşmak gerekmektedir.
- Esneklik ve yenilenme: Farklı durumlar karşısında farklı farklı tavırlar sergileyebilme ve bu sayede karşılaşılan olumsuz durumlardan bu esneklik sayesinde kurtulmaktır.

Üçüncü köşe taşı: duygusal derinlik. Kişinin yaşamını etkileyecek olan potansiyelini keşfetmesi ve bunun sorumluluğunu üstlenmesidir. Bu anlamda üçüncü köşe taşına dair alt unsurlar aşağıdaki gibidir:

- Özgün potansiyel ve amaç: Kişinin kim olduğunu ve kendi amaçlarının ne olduğuna karar vermesidir.
- Adanmışlık: Adanmışlık, duygularla oldukça iç içe olan bir kavramdır. Kişinin bir amaca yönelik kararlı duruşu adanmışlığıyla orantılıdır.
- Dürüstlüğü yaşamak: Kişinin benimsediği ahlaki değerlere ve dürüstlük ilkelerine bağlı olmasıdır.
- Yetki olmadan etki: İnsanın tüm duygularını bir çember halinde kendisinde çevresine doğru yayması ve bir yetki kullanımı olmadan etkisini çevresine hissettirmesidir.

Dördüncü köşe taşı: duygusal simya. Simya, değeri düşük olan bir maddeyi daha değerli bir madde haline dönüştürme işlemidir. Duygusal simya ise önemsenmeyen duyguların daha değerli hale getirilmesini ifade etmektedir. Dördüncü ve son köşe taşına ait alt unsurlar aşağıdaki gibidir:

- Sezgisel akış: Günlük hayatta kaldığımız zor durumlarda başvurduğumuz sezgilerimiz ve bu sezgilerimizin hızlı ve etkin şekilde kullanımını ifade etmektedir.
- Düşünsel zaman değişimi: Kişinin zihninde geçmişine, bu gününe ve geleceğine dair düşüncelerinin olmasıdır.
- Fırsatı sezinlemek: Kişinin sezileri, önsezileri ve duyuları sayesinde hedeflerine dönük fırsatları yakalamasıdır.
- Geleceği yaratmak: Geleceği yaratmak ancak yaratıcılıkla mümkün olacaktır. Kişinin duygusal potansiyeli ile geleceğe dair planlar yapması ve bu yolda ilerlemesini içermektedir.

Örgütlerde başarının anahtarının duygusal zekâ olduğuna vurgu yapan Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyâ sahip yöneticilerin örgütlerine çeşitli şekillerde faydalar sağlayabileceğini ve fark yaratabileceğini ifade etmişlerdir.

Daniel Goleman Modeli

Daniel Goleman'ın duygusal zekâ modeli dünya çapında en fazla bilinen modellerin başında gelmektedir. Daniel Goleman'ın yazdığı kitapların birçok dile çevrilmiş olması; dünya çapında en çok satan listelerinde çok uzun süre kalması; güncel

ve karma modeller arasında yer alması, yani zekâyâ geleneksel şekilde bakmaması; araştırmalarının kapsamının çok geniş olması ve hem iş yaşamına hem de sosyal yaşama kolayca uyarlanabilir olması gibi etmenler bu dünyaca bilinirliğin nedenleri arasında gösterilebilir.

Goleman'a (2010, s. 61-65) göre akademik açıdan çok başarılı ve zeki olan kişilerin iş yaşamında ya da sosyal yaşamlarında sorun yaşayabildikleri görülmektedir. Bu durumunun nedeni duygusal zekâdır. O'na göre kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları yönetme yetisi duygusal zekâyı tanımlamaktadır (Goleman 2013, s. 393).

Goleman'ın duygusal zeka modeli kişisel ve sosyal yeterlikler olarak iki ana boyuttan; öz bilinç, kendine çeki düzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak da beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca bu alt boyutların da altında yirmi üç adet duygusal yeterlik vardır. Duygusal zekâyâ sahip olan kişilerin bu yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Goleman 2013, s. 393).

Goleman duygusal zekâ modelinde kişisel yeterlikler, öz bilinç, kendine çekidüzen verme, motivasyon, sosyal yeterlikler, empati ve sosyal beceriler boyutları ve çeşitli alt boyutlar yer almaktadır. Bu boyut ve alt boyutlar aşağıdaki gibi incelenebilir (Goleman, 2010, s. 389-390; Goleman, 2013, s. 38-39):

Kişisel yeterlikler. Kişisel yeterlikle kendi kendimizi idare etmemizi içerek yeterliklerdir ve öz bilinç, kendine çeki düzen verme ve motivasyon alt boyutlarını içermektedir.

Öz bilinç. Bu boyut, kendi iç hallerini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilme yeterliklerini kapsamaktadır. Bu boyuta dair alt unsurlar:

- Duygusal bilinç: kişinin kendi duyguları ve bu duyguların etkilerini tanıması,
- Öz değerlendirme: Kişinin güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi, bunlarla ilgili gerçekçi değerlendirmeler yapması,
- Özgüven: Kişinin kendi değerini ve yeteneklerini bilmesi, bunlara güvenmesidir.

Kendine çekidüzen verme. Kişinin duygularını ve tepkilerini ortamın gerektirdiği yönde kontrol edebilmesi, gerektiğinde sakin kalabilmesi ve meydana gelebilecek olumsuzluklarla mücadele edebilmesidir. Bu boyuta dair alt unsurlar:

- Öz denetim: Yıkıcı duygu ve dürtüleri kontrol altında tutmak.
- Güvenirlik: Doğruluk ve dürüstlük standartlarını korumak,
- Vicdanlılık: Kişisel edimlerin sorumluluğunu üstlenmek,
- Uyumluluk: Değişen durumlar karşısında esneklik göstermek,
- Yenilikçilik: Yeni fikir, bilgi ve akımlara açık olmaktır.

Motivasyon. Kişinin amaçlarını elde etmek üzere çıktığı yolda işini kolaylaştıran duygusal eğilimler motivasyonu oluşturmaktadır. Bu boyuta dair alt unsurlar:

- Başarma dürtüsü: Başarılı olabilmek için gereken standartları yakalama çabası,
- Bağlılık: Örgüt ya da grubun hedeflerini benimsemek, sahip çıkmak,
- İnisiyatif: Fırsat yakaladığında harekete hazır olmak, kendi kararlarını verebilmek,
- İyimsizlik: Engellere ve yenilgilere rağmen olumsuzluğa kapılmayıp hedeflere yürümeye devam etmektir.

Sosyal yeterlikler. Sosyal yeterlikler kişinin, kişilerarası ilişkileri ele alabilmesi, bu ilişkilerle başa çıkabilmesiyle ilgilidir.

Empati. Kişinin kendisini bir diğer kişinin yerine koyabilmesi demektir. Bu boyuta dair alt unsurlar:

- Başkalarını anlamak: Başkalarının bakış açılarını algılamak ve sorunlarıyla ilgilenmek,
- Başkalarını geliştirmek: Başkalarının ihtiyaçlarını algılamak ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda onların gelişimine yardımcı olmak,
- Hizmete yönelik olmak: Hizmet alanların ihtiyaçlarını önceden algılamak, kabul etmek ve karşılamak,
- Politik bilinç: Bir grubun duygusal akımlarını ve güç ilişkilerini anlayacak düzeye sahip olmaktır.

Sosyal Beceriler. Kişinin sosyal çevresi ile geçinebilmesi ve onların duygularını yönetebilmesi yeteneğidir. Etrafındakilerde istenen tepkileri uyandırmakta maharetli olmaktır. Bu boyutun alt unsurları ise:

- Etki: İkna edici olabilmek,
- İletişim: İletişimde açık olmak ve mesajlarda inandırıcı olmak,
- Çatışma yönetimi: Uyuşmazlıkları çözüme kavuşturmak,
- Liderlik: Bireyleri veya kitleleri peşinden sürükleyebilmek,
- Değişim katalizörlüğü: Değişimde öncü olmak ve yönetebilmek,
- Bağ kurmak: Hedefe götüren ilişkiler kurmak,
- İmece ve işbirliği: Birlikte çalışmak, hedeflere beraber gitmek,
- Ekip yetileri: Grup ruhu yaratmak şeklinde sıralanabilir.

Duygusal Zekânın Sosyal Hayattaki ve İş Yaşamındaki Yeri ve Kişiye Kazandırdıkları

Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve etrafındakilerin duygularının farkında olması, onları yönetebilmesi ve amaçları doğrultusunda kullanabilmesidir. Peki, kişi bunu başardığında ne elde etmiş olur? Duygusal zekâ insana sosyal hayatında ve iş yaşamında ne kazandırır?

Son yıllarda yapılan araştırmalar göstermektedir ki bilişsel zekânın hayattaki başarıya katkısı %10'dan fazla değildir. Duygusal ve sosyal kapasitesi yüksek kişiler hayatlarını diğerlerine göre daha avantajlı bir şekilde sürdürmektedirler. Çünkü duygusal zekâsı yüksek bireyler kendilerini ve duygularını; başkalarını ve onların duygularını çok iyi tanırlar ve bu duyguları etkili şekilde yönetebilirler. Bunun bir sonucu olarak da hayatta daha mutlu ve üretken olmaktadır (Goleman, 2010, s. 61-65). Dolayısıyla hayatta topyekûn bir başarı için duygusal zekânın yeri çok önemlidir.

Baltaş'a (2013, s. 7) göre de bilişsel zekâ hayat başarısını tek başına gerçekleştirmez. Araştırmalar bilişsel zekânın iş başarısına etkisini ortalama %6, duygusal zekânın etkisini ise ortalama %27 olarak göstermektedir.

Duygusal zekânın toplamda kişiye kazandırdığı bu başarılarla Ryback (1998, s. 33-50) de değinmiştir. Ryback'e göre duygusal zekânın kişiye kazandırdığı noktalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Sezgileri güçlendirir,
- Olumsuz duyguları kontrol etmeyi öğretir,
- Yeteneklerin keşfine yardımcı olur, onları iş yaşamına transfer etmeyi öğretir,
- Üstün yönetim kabiliyeti sağlar,
- Duygusal zekâyı çalışma tarzıyla birleştirmeyi sağlar,
- İşe olan devamsızlığı azaltır.

Duygusal zekânın bazı değişkenlere göre incelendiği birçok çalışmada çok değerli sonuçlara ulaşılmıştır. Bar-On ve diğerlerine (2007, s. 5-10) göre duygusal- sosyal zekâ ile fiziksel sağlık, ruhsal sağlık, sosyal etkileşim düzeyi, okul performansı, iş yaşamı performansı, kendini gerçekleştirme ve genel olarak iyi olma durumu arasında önemli bir ilişki söz konusudur. Duygusal zekâyı sahip bireyler diğer bireylere göre yukarıdaki durumlarda daha avantajlı olabilmektedirler.

Sudak ve Zehir (2013, s. 163) yüksek düzeydeki duygusal zekânın iş doyumunu büyük oranda etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle rahatlıkla söylenebilir ki örgütlerde çalışan duygusal zekâ sahibi çalışanların örgüte katkıları, sahip oldukları yüksek iş doyumunu düzeyi sayesinde daha fazla olabilir. Bu sonuca göre duygusal zekâ örgütler için de oldukça önem arz etmektedir.

Schutte ve diğerlerinin (2007, s. 928) 7898 kişi üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre yüksek duygusal zekâ düzeyi ile sağlıklı olmak arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere duygusal zekâ ve sağlık arasında da bir ilişki vardır ve bu ilişki başta iş yaşamı olmak üzere sosyal hayatta da kişiye çok büyük avantajlar sağlayabilmektedir. Çünkü sağlıklı bireyler hem iş çevrelerinde hem de sosyal çevrelerinde daha avantajlı bireylerdir. Bu çalışmayı destekleyen bir diğer çalışma da Martins, Ramalho ve Morin (2010) tarafından yapılmıştır. Martins, Ramalho ve Morin'in (2010, s. 554) yaptığı daha kapsamlı olan araştırmasında 19 bin 815 katılımcı yer almıştır. Bu çalışma da duygusal zekâ ve sağlıklı olma durumu arasında bir ilişki ileri sürmektedir ve bu çalışma küresel anlamda yapılan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir.

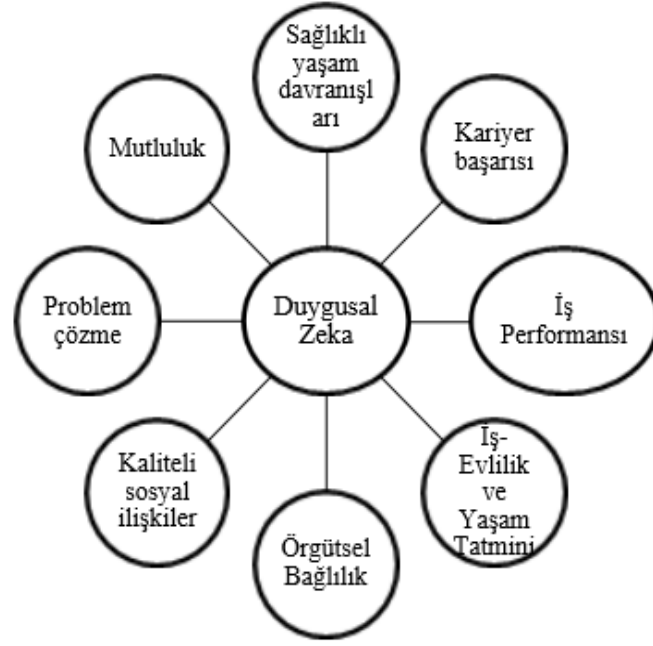
Duygusal zekâ akademik başarı ile de yakından ilişkilidir. Kavcar'ın (2011, s. 123) yaptığı çalışma ile duygusal zekâ düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif ilişkinin olduğunu belirlemiştir. 462 öğrenciden elde edilen veriler ışığında,

öğrencilerinin amaçlarını gerçekleştirmede duygusal zekâ becerilerinden faydalanabilecekleri ortaya konulmuştur.

Slaski ve Cartwright'in (2003, s. 238) çalışmasının sonucuna göre duygusal zekâ öğretilebilir ve öğrenilebilir bir özelliktir. Aynı zamanda duygusal zekâ, stresi azaltmada, sağlıklı bir birey olmada ve performansı arttırmada faydalı olabilecek bir kavramdır.

Lassk ve Shepherd (2013, s. 34) ise yaptıkları çalışmada duygusal zekânın yaratıcılığı ve bunun sonucu olarak da iş doyumunu ve iş performansını olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna varmıştır. Çalışmanın satış elemanları üzerinde yapılmış olması sonucu daha da önemli kılmaktadır. Çünkü iş dünyasında her geçen gün değişen çalışma ortamı ihtiyaçlarına ayak uydurmak yaratıcılık gerektirmektedir. Yaratıcılık ile duygusal zekâ arasındaki bu olumlu ilişkisi de duygusal zekânın iş yaşamına yaratıcılık yardımıyla da çok büyük katkılar sunabileceğini göstermektedir. Yaratıcı düşünce ile duygu arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışma da Ivcevic, Brackett ve Mayer (2007, s. 229) tarafından gerçekleştirilmiştir. Adı geçen bilim insanları duygusal yeteneklerin yaratıcılıkta çok önemli bir role sahip olduğu sonucuna varmışlardır.

Çalışmalar, duygusal zekânın iş yaşamının ve sosyal hayatta başarılı olma ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Palmer, Donaldson ve Stough; 2002, s. 1097). Böylelikle duygusal zekâ sosyal hayatta başarının anahtarı sayılabilecek konularda bireylere önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bu anlamda Şekil 6'da yüksek duygusal zekâ düzeyinin bireye katkıları; Şekil 7'de ise düşük duygusal zekâ düzeyinin kişinin yaşamına yansımaları görülmektedir (Kavcar, 2011, s. 57-59).



Kaynak: Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şekil 6: Yüksek duygusal zekâ düzeyinin insan yaşamına yapacağı katkılar



Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şekil 7: Düşük duygusal zekâ düzeyinin insan yaşamına yansımaları.

Duygusal zekâ ile ilgili önemli bir nokta da duygusal zekânın evrensel bir kavram olmasıdır. Baltaş'a (2013, s. 7-8) göre duygusal zekâ her kültür için ortak özellikler içermektedir. Örneğin, Kuzey Amerika'da yapılan duygusal zekâ testlerinde başarılı olan insanların özellikleriyle Nijerya, Hindistan, Arjantin ve Fransa'da yapılan duygusal zekâ testlerinde başarılı olan insanların özelliklerinin aynı olduğu görülmektedir.

Son olarak, Baltaş (2013, s. 50) duygusal zekânın iş yaşamı için önemine dikkat çekmiştir. İş yaşamında başarılı olanların bilişsel zekâsı çok yüksek olan veya teknik bilgiye sahip olan kişiler değil ekip çalışmasına uygun, sağlıklı iletişim kurabilen ve duygusal açıdan olgun kişiler olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yüksek duygusal zekâlı kişilerin sahip olduğu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Kendi beden dilini kontrol edebilmek, başkalarının beden diline duyarlı olmak,
- Empati göstermek,
- Uzlaşmaya dayalı sinerji dolu bir ilişki kurmak,
- İnsanlarla olumlu ilişkiler içinde olmak,
- Başkalarını hesaba katmak,
- Yüksek duygusal enerji,
- İyimserlik,
- Çalışmaya adanmış olmak,
- Değişime istek duymak,
- Olumsuz duygularla başa çıkmak,
- Stresle başa çıkmak,
- Kararlılık, şeklinde sıralanabilir.

Tüm bu örnekler duygusal zekânın sosyal hayatta ve iş yaşamındaki yerini ortaya koymaktadır. Duygusal zekâ kişiye kazandırdığı tüm bu özellikler sayesinde hayatın önemli bir ögesi olduğunu göstermektedir.

Yönetsel Yeterlik

Bu bölümde araştırmanın konusuna bağlı olarak kuramsal çerçeve bağlamında bilgi verilmektedir. Kuramsal çerçeve kapsamında sırasıyla yönetim kavramı, eğitim ve okul yönetimi, yönetici kavramı, eğitim ve okul yöneticisi, yönetsel yeterlikler,

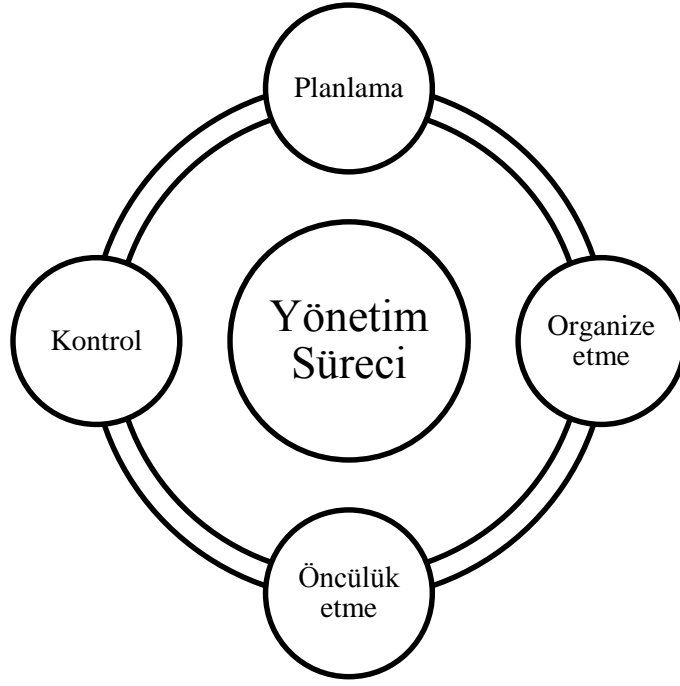
yöneticilerde bulunması gereken özellikler ve yönetsel yeterlik ile duygusal zekânın ilişkisi başlıkları altında açıklamalar bulunmaktadır.

Yönetim Kavramı

Yönetim kavramı günümüzde sosyal bir olgu haline gelmiştir. Bir grup insanın birlikte çalıştığı veya bulunduğu ortamlardan tutun da okul, hastane, işletme gibi her kurum ya da organizasyonda yönetim kavramına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yönetimle ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Ancak, yönetim kavramı henüz tam anlamıyla açıklığa kavuşturulamamıştır (Allen, 1958, s. 3-4) çünkü yönetim kavramının tanımı, tanımı yapan kişinin yönetim kavramına olan yaklaşımına; örgütlerin amaçlarına; iletişim ve bilgi işleme teknolojilerindeki gelişmeler ve küreselleşme (Koçel, 2010, s. 58-60) gibi faktörlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Yönetim “Sanatların en eskisi, bilimlerin en yenisi (Koçel, 2010, s. 58)” olarak nitelendirilmektedir. Bunun nedeni kuşkusuz yönetim kavramının 19. yüzyıl sonlarına doğru bir bilim dalı haline gelmiş olması (Besler ve Oktal, 2012, s. 5) ve içerisinde çok farklı yetenekleri barındıran bir kavram olmasıdır. Bu anlamda yönetim, kurumun amaçlarını elde edebilmesi için örgütte var olan insan ve madde kaynaklarını planlamak, organize etmek, yönlendirmek, eşgüdümlemek ve denetleme sürecidir (Daft, 2006, s. 7).

Yönetim, “örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla, planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli şekilde beceriyle uygulanması faaliyetlerinin tümü” şeklinde ifade edilebilir (Howard, 1976, s. 21; akt. Yetim ve Şenel, 2001). Yine, benzer şekilde Schermerhorn (2008, s. 17) yönetimi dört görevden oluşan bir süreç olarak görmüştür. Buna göre yönetim, amaçlara ulaşmak için kaynakların kullanımının kontrolü, öncülük edilmesi, organize edilmesi ve planlanması süreci şeklinde ifade edilebilir. Planlama aşamasında hedefleri saptama ve bunlara nasıl ulaşılabileceğini belirleme; organize etme aşamasında görevleri, kişileri ve diğer kaynakları düzenleme; öncülük etme aşamasında kişilere yüksek performans göstermeleri için ilham verme ve son olarak kontrol aşamasında performansı ölçme ve istenilen sonuçları elde etmek için harekete geçme eylemleri bulunmaktadır. Yönetimin dört ana görevi Şekil 8’de görülmektedir.



Şekil 8: Schermerhorn'a (2008) göre yönetim sürecinin dört görevi.

Kaynak: Schermerhorn, J.R. (2008). *Management*. USA: John Wiley & Sons.

Yukarıdaki ifadelerin ışığında yönetimi daha geniş bir bakış açısıyla aşağıdaki şekilde açıklamamız mümkündür. Yönetim,

- Kurumun yönünü, amaçlarını ve hedeflerini belirlemek,
- Gelişmenin nasıl yapılacağını ya da hedefin nasıl başarılacağını planlamak,
- Hedefin ekonomik olarak öngörüldüğü gibi başarılabilmesi için olabilecek insan, zaman, materyaller gibi kaynakları organize etmek,
- Örgütün gelişimini kontrol etmek (plana göre başarıyı ölçmek, uygun durumlarda doğrulama yapmak),
- Örgüte standartları koymak ve geliştirmek olarak tanımlanabilir (Everard, Morris ve Wilson, 2004, s. 4).

Eğitim ve Okul Yönetimi

Bilindiği üzere eğitim yönetimi toplumun çok geniş bir kitesini ilgilendirdiği ve odağında insan çıktısı olduğu için çok geniş ve önemli bir alandır. Alanyazında eğitim yönetimi ve okul yönetimi ifadelerinin kimi zaman ayrı ayrı kimi zaman ise aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan eğitim yönetimi, okul yönetimine göre daha

kapsamlı bir ifadedir (Şişman ve Turan, 2004, s. 99). Başka bir ifadeyle, okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 1987, s. 6). Bu çalışmada eğitim ve okul yönetiminin tek bir kavram olduğu görüşü benimsenmiştir.

Eğitimin kendi başına bir bilim dalı olup olmadığı tartışmaları devam ederken (Yüksel, 2012, s. 53) su götürmez bir gerçek vardır ki eğitim ve okul yönetimi diğer yönetim süreçlerinden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılığın nedenlerinden birisi “eğitim yönetiminin hem akademik hem de uygulama boyutu olan bir alan (Özdemir, 2013, s. 6)” olmasıdır. Diğer bir neden ise okullarda örgütsel ve yönetsel sorunların kaynağında insan ögesinin bulunmasıdır. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve iş görenler okulun işleyişinde ayrı birtakım rollere sahiptir. Bu nedenle okulun yönetimi karmaşık bir nitelik kazanmaktadır (Gedikoğlu, 1997, s. 303).

Eğitim yönetiminin temel amacı eğitim ve öğretimi desteklemektir. Eğitim yöneticileri bu temel prensibi her türlü çalışmalarında göz önünde bulundurmalıdır (Özdemir, 2013, s. 5). Çünkü bu amacı yerine getirmedeki en büyük rol yöneticilere aittir. Bu bağlamda eğitim ve okul yönetiminin ilişkili olduğu en önemli unsurlardan birisi eğitim ve okul yöneticileridir.

Eğitim bir kamu hizmetidir. Dolayısıyla, eğitim yönetimi kamu yönetiminin eğitim alanına uygulanması şeklinde ifade edilebilmektedir. Eğitim yönetimi, aynı zamanda eğitim bilimlerinin bir alt dalıdır. Eğitim bilimi, eğitimi bir bütün olarak ele almaktadır. Eğitimi her açıdan geliştirmeye çalışan kapsamlı bir alandır. Eğitim bilimi, eğitim konusuyla eğitimde program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi ve planlaması gibi alt disiplinler yoluyla ilgilenir. Eğitim yönetimi de işte bu alt disiplinlerden biridir (Şimşek, 2013, s. 82).

Bursalıoğlu’na (1987, s. 7) göre okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına ulaştırmaktır. İlgar’a (2000) göre ise eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Bu amaçla, eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve

gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır.

Erdoğan (2000, s. 79) eğitim yönetimini, “mevcut kaynakları en etkili şekilde kullanarak önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler” olarak tanımlamıştır. Başaran’a (1993, s. 12) göre ise eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan okulu, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırabilmek için etkili şekilde yönetmeyi içeren bir süreçtir.

Daha ayrıntılı bir ifadeyle, Campbell’e göre eğitim yönetiminin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Eğitim en nihayetinde insana yönelik bir hizmettir. Bu nedenle herhangi bir işletme gibi savaştı veya didişken bir kurum olmamalıdır.
- Eğitimin temel amaçlarından birisi eleştirmeyi aşılacaktır. Bu nedenle okullar kimi zaman düzene karşı insan yetiştirmekle suçlanabilir.
- Eğitim politikalarının çok soyut olmasından dolayı eğitim kurumlarında başarının ölçülmesi genelde kolay olmamaktadır.
- Eğitim kurumlarında idarecilik yapanlar kimi zaman farklı sosyal çevrelerden bulunan veli, vb kişiler tarafından pek de adil olmayan şekillerde baskı altına alınabilirler.
- Eğitim kurumları kendilerinin denetleyen güçler bakımından da farklıdır. Bu anlamda eğitim yöneticileri çeşitli sosyal çevrelere mensup olan aileler gibi farklı çevrelerin etkisine maruz olabilir.
- Eğitim kurumlarında çalışan personel çoğu zaman eğitim yöneticisi kadar eğitim görmüş kişilerden oluşabilir. Bu da yöneticinin etkileme gücünü azaltabilir.
- Eğitim kurumları ülkenin tümüne yayılmış bir eğitim sisteminin parçası olarak görülmelidir; ayrı ayrı ele alınamaz (Campbell, 1957; akt. Kaya, 1993, s. 45-46).

Görüldüğü üzere eğitim yönetimi toplumun önemli bir kısmını ilgilendiren bir kavramdır. Aynı zamanda bir kamu hizmetidir. Özdemir’e (2013, s. 5) göre eğitim yönetimini daha iyi anlayabilmek için aşağıdaki temel varsayımları akılda tutmak gerekmektedir:

- İnsan hayatı örgütler içerisinde geçmektedir. Farklı örgütlerin insan üzerindeki etkisinden kaçmak imkânsızdır.
- Yöneticilerin örgüt içerisinde farklı işlevleri vardır.
- Örgütsel davranışın bilinmesi ve anlaşılması, yöneticiyi örgüt içinde ve dışında daha etkili ve verimli kılar.
- Eğitimin doğası gereği eğitim örgütlerinin ve yöneticilerinin diğer örgütlerden farklı özellik ve davranışı bulunmaktadır.

Yönetici Kavramı

Yönetim, eğitim ve okul yönetimi kavramlarını açıkladıktan sonra yönetici kavramını ele almak gerekmektedir. Aslında yönetici en basit anlamda yukarıda yer verilen yönetim eylemlerini yerine getiren kişidir. Yapılan alanyazın taramasında yönetici kavramına dair çok sayıda tanıma rastlanmıştır.

Kamu yönetimi sözlüğünde yönetici kavramı “bir örgütte bir birimin ya da hizmetin sorumlusu olarak görev yapan, göreviyle ilgili kararlar alan, gözetim ve denetimde bulunan kişi” şeklinde tanımlanmıştır (Bozkurt, 1998, s. 265). Yönetici, yönetim sürecinin sorumluluğunu üstlenen kişidir. Yöneticiler, kendilerine yasal olarak verilen yetki sayesinde işlerin düzenli bir şekilde örgütsel amaçlar doğrultusunda yürütmesini sağlayan kişilerdir (Besler ve Oktal, 2013, s. 14). Schermerhorn’a (2008, s. 13) göre yöneticiler, tüm organizasyonlarda bulunan; lider, birim şefi, süpervizör, proje müdürü, dekan, başkan, yönetici, idareci gibi isimlere sahip; genelde kendilerine çok güvenen ve destek veren kişilerle birlikte çalışan kişilerdir.

Yönetici, bir zaman dilimi içerisinde bir takım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, malzeme, makine, demirbaş, vb. üretim araçlarını bir araya getiren onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan kimsedir (Eren, 2009, s. 9). Drucker’a (1992, s. 14) göre ise modern bir kuruluşta çalışan, konumu ya da bilgisi nedeniyle işin gerçekleşmesi ve sonuçlanmasında kuruluşun kapasitesini maddi olarak etkileyen bir katkıya sahip her bilgi işçisi yöneticidir.

Yönetim için farklı yaklaşım ve ifadelerle yapılan tanımların ortak noktaları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Taymaz, 2001, s.17):

- Örgütü saptanan amaçlara ulaştırma,

- İnsan ve madde kaynaklarını sağlama ve etkili bir biçimde kullanma,
- Örgütün politikalarını ve kararlarını uygulama,
- Örgüt çalışmaları izlemek, denetlemek ve geliştirmektir.

Görüldüğü gibi yönetici tanımlarının ortak noktaları örgütleri hedeflere ulaştırmak, etki sahibi olmak, kaynakları kullanan kişi olmak şeklinde sıralanabilir. Bu bağlamda yönetici tanımları bir kurumu ya da kitleyi bir amaca doğru ilerletebilen ve mevcut kaynakları bu doğrultuda seferber eden kişi şeklinde özetlenebilir.

Eğitim ve Okul Yöneticisi

Okullar eğitim sisteminde yer alan temel taşların başında gelmektedir çünkü sistemin çalışması için okulun elverişli olması gerekmektedir. Sezgin'e (2013, s. 91) göre sosyal sistemler olan okullar toplumun değişme ve gelişmesine katkı sağlamasının yanı sıra bireyin toplum içerisindeki rol ve statüsünü de etkilemektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemi ve okullar toplumsal yapının şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Bu denli önemli bir örgütün yöneticisi olmak da bazı özellikleri beraberinde getirmekte ve önemli bir pozisyon teşkil etmektedir. Zaten araştırmalar okulların başarısında yöneticilerin rolünün çok büyük olduğunu göstermektedir (Karip ve Köksal, 1999; Memduhoğlu, 2007; Işık ve diğerleri, 2000; akt. Aktepe 2014, s. 90). Can (2013, s. 159) da okulun idare edilmesinde ve amaçlarını gerçekleştirmesinde okul yöneticisinin rolünün büyük olduğunu ifade etmiştir.

Aynı zamanda, okullar milli devletlerin oluşmasında önemli bir rol üstlenmiş, milli ideolojinin üretilip nesillere aktarıldığı bir kurum olarak işlev görmeye başlamıştır. Böylece eğitim, bir sosyal kontrol aracı olarak gelişmiştir (Şişman, 2010, s. 92). Bu nedenle okul yöneticiliği de sistemde önemli bir yer işgal etmektedir. Cemaloğlu'na (2005, s. 267) göre okul yöneticileri, örgütsel vatandaşlık ve okul içi demokrasi üzerine yoğunlaşan, insan ilişkilerinde kuvvetli, farklılıkları yönetebilen, stres yönetimi yeteneğine sahip, öğretim tekniklerine hâkim, evrensel değerleri anlayabilen ve medyayı kullanabilen kişilerden oluşmalıdır. Tüm bu özelliklerin yanı sıra Çelik (2010, s. 67) okul yöneticilerinin bilinci ya da bilinçsiz olarak okul kültürünü de yönettiklerini ifade etmektedir. Çünkü her örgütün olduğu gibi okulun da bir kültürü vardır. Dolayısıyla, tüm bu süreçleri yöneten kişi okul başarısının altında yatan en önemli etmenlerden birisidir ve

okul müdürleri okulların makine daireleri olarak görülmektedir (Gurr ve Drysdale, 2007, s. 42).

Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğüne göre eğitim yöneticisi, eğitimin değişik kademelerinde görev yapanlardan, görevli olduğu kademede eğitim sisteminin amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirebilmek için çalışan kişiler olarak tanımlanabilir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Buradan da anlaşılacağı üzere okul başarısının odak noktasında eğitim ve okul yöneticileri bulunmaktadır. Bir başka tanıma göre okul müdürü ilgili yasaların, eğitim politikalarının ve çağdaş eğitim anlayışının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırma görevi ile yükümlü ve sorumludur (Taymaz, 2001, s. 61).

Yöneticinin uzman yönüne vurgu yapan Türk'e (2002, s. 27) göre ise eğitim yöneticisi, değişik sistem, kurum ve kademelerde hizmetlerini yönetmeye yeterli olacak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır. Daha kapsamlı bir ifadeyle, eğitim (okul) yöneticileri kaynakları yönetmede etkili, okulu iyi bir şekilde tahsis edebilen, tatminkâr standartlar belirleyen, personel yönetimini gerçekleştirebilen, müfredatın uygulanması ve değiştirilmesi konularına hâkim, etik ilkeler yaratan kişilerdir (Mestry ve Grobler, 2004, s. 5-6).

Örgütün amaçlarına ulaşması, yöneticinin temel gayelerinden birisidir. Bu gayenin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi için bazı yönetim prensiplerinin benimsenmesi gerekmektedir (Reeder, 1961, s. 28):

- Yöneticilerin sorumlulukları kesin ve net şekilde ifade edilmeli,
- Aynı zamanda yönetici yetkiye de sahip olmalı,
- Görev değişikliklerinden tüm birimlerin haberi olmalı,
- Yöneticiler ve çalışanları arasında çıkabilecek sorunlar mutlaka çözüme kavuşturulmalı,
- Örgüt içi koordinasyon sağlanmalı,
- Denetleme mekanizması görevine hâkim olmalı,
- Personellerden bir diğer personeli eleştirmesi istenmemeli,
- Özlük işleri, sorumlu bir üst yönetici tarafından ele alınmalıdır.

Eğitim yöneticileri okulun amaçlarından birinci derecede sorumlu olan kişilerdir. Bu anlamda okulu bu amaçlara taşımak için çeşitli görevler üstlenmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'na göre eğitim yöneticilerinin görevleri aşağıda sıralanmıştır (MEB, 1987):

- Kurum ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak,
- Öğretmen, personel ve ğrenci uyum problemlerini çözmek,
- Personel ve öğretmenin mesleki gelişmelerine ve ilerlemelerine yardımcı olmak,
- Kurumu ve çevresini geliştirmek,
- Eğitim ihtiyaçlarını tam ve doğru olarak belirlemek,
- evresindeki diğer yöneticilerle işbirliği yapmak,
- Diğer eğitim kurumlarının çalışmalarını izleyip değerlendirmek,
- Eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunmak, uygulanmasını sağlamak,
- Kurum ile evre arasında sağlıklı iletişim, ilişki ve etkileşimi sağlamak,
- Okulun amaçlarını belirtmek ve açıklamak,
- Eğitim-ğretim programlarını sürekli değerlendirmek,
- Program ve amaçlara uygun görevlendirme ve iş bölümü yapmak,
- Milli Eğitim politikamıza uygun çalışmalara girmek,
- Eğitim kurumlarında yürütücü olduğu kadar, danışman olarak da hizmet etmektir.

Grldğu gibi eğitim ve okul yöneticileriyle ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımların odak noktası yöneticinin kurumunu hedeflere taşıyabilmesi, sahip olduğu çeşitli niteliklilerin de yardımıyla alanında etkili olabilmesi şeklinde ifade edilebilir.

Okul yöneticisinin nitelikleri konusu yönetim alanı içerisinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü okul yöneticisinin nitelikleri hem yöneticisini hem de okulun başarisında bir ölçüt olabilmektedir. Bu bağlamda, Can (2002) okul yöneticisinin nitelikleri adı altında bazı sonuçlara ulaşmıştır. Bu nitelikler aşağıdaki gibidir:

- Okul ile evre arasında her anlamda iletişim kanalı görevi gören ve böylelikle okul etkinliklerine çevrenin, velilerin ve kuruluşların katılımını sağlayan,

- Okulda karar alma sürecinde demokratik olan; çalışanlar, öğrenciler ve çevreyi bilgilendirerek bilgi, haber ve duygu akışını sağlayan,
- Okuldaki tüm etkinliklerde okulun tüm paydaşlarının güvenini kazanan ve aynı zamanda çevresine güvenen,
- Okul personelinin kendisiyle içtenlikle konuşabildiği, tartışabildiği, önyargısız değerlendirmelerin yapılabildiği ortamları oluşturan ve
- Okulda meydana gelen çeşitli oluşumları dağıtan değil bunları okul amaçları doğrultusunda toplayan bir lider olmalıdır.

Eğitim yöneticileri ile ilgili belirtilen tüm bu özelliklerin okul yöneticilerinde toplanabilmesi için çeşitli standartlaşma çabaları da görülebilmektedir. Okul yöneticiliğinin meslek olarak yerleştiği ülkelerde birtakım yeterlikler ve standartlar belirlenmektedir (Turan ve Şişman, 2000, s. 73-76; Şimşek, 2004, s. 6). Bu standartlaşma çabalarından en bilineni Amerika Birleşik Devletleri Eyaletler arası Okul Liderleri Konsorsiyumunun (Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders) hazırladığı Okul Liderleri için Standartlar (Standards for School Leaders) belgesidir. Yukarıda bahsedilen ve kısa adı “ISLLC” olan bu standartlarının amacı, ülkedeki eğitim yöneticilerinin ve liderlerinin yönetim ve liderlik özelliklerini daha üst seviyelere çıkartarak onları geliştirmek ve daha iyi birer eğitim yöneticisi ve lideri olmalarını sağlamaktır. ISLLC standartları altı liderlik alanını kapsamakta ve her bir alan için bilgi, inanç ve performans alt boyutlarını içermektedir. Bu standartların açılımı aşağıdaki şekliyle özetlenebilir (www.ccsso.org; Turan ve Şişman, 2000, s. 78):

1. Standart: Vizyoner Liderlik: Okul yöneticisi, eğitim vizyonunu kolaylaştırarak, geliştirerek, netleştirerek, uygulayarak ve düzenleyerek okuldaki tüm öğrencilerin başarıları olmalarını sağlayan eğitimsel bir liderdir.
2. Standart: Öğretimsel Liderlik: Okul yöneticisi, öğrencilerin öğrenimlerini gerçekleştirebildikleri ve çalışanların mesleki gelişimlerini sürdürebildikleri okul kültürü ve eğitim programlarını destekleyerek, geliştirerek ve sürdürerek okuldaki tüm öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan bir eğitimsel liderdir.
3. Standart: Okul yöneticisi, etkili, yeterli ve güvenli bir öğrenme ortamı için okulun mevcut imkânlarının yönetimini sağlayarak okuldaki tüm öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan eğitimsel bir liderdir.

4. Standart: Okul yöneticisi, okul ile ilişki içerisinde bulunan aileler ve diğer gruplarla iletişim içerisinde olmak kaydıyla, bu grupların farklı ihtiyaç ve ilgilerini yerine getirerek okuldaki tüm öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan eğitimsel bir liderdir.
5. Standart: Etik Liderlik: Okul yöneticisi, dürüstlük, tarafsızlık ve etik ölçüler çerçevesinde gerçekleştirdiği davranışlarıyla okuldaki tüm öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan eğitimsel bir liderdir.
6. Standart: Politik Liderlik: Okul yöneticisi, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel koşulları etkileme, cevap verme ve kavrama yoluyla okuldaki tüm öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan eğitimsel bir liderdir.

Yönetmel Yeterlikler

Yönetmel yeterlik kavramını anlamak için yeterlik kavramının ne demek olduğunu, neleri içerdiğini bilmek gerekmektedir. Yeterlik, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “kişinin haklarını kullanabilmesi, görev yapabilmesi, yüküm ve sorumluluk altına girebilmesi gücü” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere yeterli olmak diye de adlandırabileceğimiz bu kavram bir görevin üstesinden gelebilecek güce sahip olmayı temsil etmektedir. Yeterlik kavramının İngilizce karşılığı olarak da “competence” ve “competency” kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kavram alanyazında bazen aynı anlamda bazen de ufak farklılıklar içererek kullanılabilir (Sanghi, 2007, s. 8-15). Bu çalışmada her ikisinin de aynı anlamda olduğu görüşü benimsenmiştir. Yine Sanghi’ye göre yeterlikler, iyi performansın meydana gelmesine yarayan yetenekler, bilgi alanları, tutumlar ve beceriler olarak tanımlanabilir. Tüm bunlar her zaman kolayca gözlemlenemeyen ve görünenin altında kalabilen özelliklerdir. Bu ilişki Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9: Gözlemlenebilen ve gözlemlenemeyen yeterlikler.

Sanghi, S. (2007). *The handbook of competency mapping: understanding, designing and implementing competency models in organizations*. Thousand Oaks, California: Response Books.

Yeterlik için alanyazında çok farklı tanımlar yapılmış; en yaygın olarak, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olması (Töremen ve Kolay, 2003, s. 1) ifadesiyle karşılaşılmıştır. Hogg'a (1993) göre yeterlik, mesleki bir alanda iyi bir performansla sonuçlanan yetenek ve becerilerin sergilenmesini sağlayan yönetici özellikleridir. Yeterlik aynı zamanda bu yetenek ve becerileri bir alandan başka bir alana transfer etmeyi de gerektirmektedir. Yine benzer şekilde yeterlik bir işe yönelik performansı etkileyen ve bir seçim ölçütü olabilen önemli bir özelliktir (Spencer ve Spencer, 1993; akt. Kaur ve Bains, 2013, s. 31).

Tüm bu yeterlik ifadeleri ile yönetimi bir araya getirdiğimizde karşımıza yönetsel yeterlik kavramı çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin yönetim anlamında başarılı olabilmeleri hem milli eğitim politikaları bakımından hem de okulun başarısı bakımından çok önemlidir. Bu başarının sağlanabilmesi için yöneticilerin yukarıda da kısmen bahsedilen bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. İşte bu yeterliklere yönetsel yeterlikler denilebilir.

Yönetmel yeterlik, yönetmel süreçlerde yüksek performansa katkı sağlayan bir becerilerdir. Buradan hareketle Amerikan Üniversite İşletme Okullarını Geliştirme Derneği (Association to Advance Collegiate Schools of Business), yöneticilerin yönetmel işlerde daha başarılı olmaları için bazı yeterlikleri edinmelerini istemektedir. Bu yeterlikler liderlik, öz değerdendirme, analitik düşünme, davranışlarda esneklik, yazılı ve sözlü iletişim, kişisel izlenim, strese dayanıklılık, bilinmezliklere karşı kendini kontrol şeklinde sıralanmaktadır (Montana ve Charnov, 2000, s. 8).

Alanyazında yönetmel yeterlik anlamında en fazla benimsenen sınıflama Katz (1974) tarafından yapılmıştır. Katz'a (1955, s. 40-41) göre "yönetici, öngörülen amaçlara ulaşmak için başkalarının hareketlerini yöneten, başkalarının çabalarını birleştiren ve sorumluluğu yüklenen kişidir. Buna göre başarılı yönetici üç temel yeteneğe sahip olmalıdır. Bunlar teknik, beşeri ve kavramsal yeteneklerdir:

1. Teknik Yetenekler: Araç ve gereç kullanma, yeterli deneyime sahip olma ve bir işin üstesinden gelebilmek için gerekli olan bilgi birikimine sahip olmayı içermektedir. Örgüt içerisindeki alt ve orta kademe yöneticiler genelde teknik faaliyetler içerisinde bulunurlar. Süreçler ve fiziki şartlarla ilgilidir.
2. Beşeri İlişkiler Yeteneği: Yöneticinin toplumun farklı kesimlerinden gelen çalışanlarıyla uyumlu ilişkiler kurabilmesi beşeri ilişkiler yeteneğinden ileri gelmektedir. İnsanlarla iyi iletişim kurabilmekle ilgilidir.
3. Kavramsal Yetenekler: Yöneticinin yönettiği kurumu bir bütün olarak görebilmesi ve kurumun çıkarlarıyla faaliyetlerini koordine edebilmesi yeteneğidir. (Özalp, 2012, s. 15).

Yukarıdaki sınıflandırmadan farklı olarak Krajcovicova, Caganova ve Cambal (2012, s. 1120) yönetmel yeterlikleri üç gruba ayırmışlardır:

1. Genel Yönetmel Yeterlikler: Bunlar her yöneticinin sahip olması gereken ve yönetim pozisyonunda genel olarak iyi bir performans sergilemeyi içeren yeterliklerdir.
2. Özel Yönetim Yeterlikleri: Belli bir yönetimsel pozisyonun üstesinden başarıyla gelmeyi içeren yeterliklerdir.

3. Kilit noktada bulunan yönetsel yeterlikler: Bu tür yeterlikler ise yöneticinin özel önem verdiği ve çalışanların performansını artırıcı nitelikteki yeterliklerdir.

Whiddett ve Hollyforde yönetsel yeterlikleri “kurum içerisinde etkili performans göstermeye yarayacak davranışlar bütünü” şeklinde açıklamışlardır (Whiddett ve Hollyforde 2003; akt. Krajcovıçova, Caganova ve Cambal 2012, s. 1119-1122). Rankin’e (2004) göre ise yönetsel yeterlik kurumun başarısı için gerekli olan en değerli roller, değerler ve davranışların resmini oluşturan performansın genel ifadesidir. Yine Hronik (2007) yönetsel yeterliği, hedefin elde edilmesini sağlayan bilgi, yetenek, deneyim ve özellik kümesi olarak tanımlamıştır.

Agee (2005, s. 45) tarafından başarılı bir yönetsel yeterlik dört önemli şarta bağlanmıştır. Bu şartlar sayesinde yöneticiler kendi yeterliklerini değerlendirme noktasında imkân bulacaklar, mesleki gelişimlerini planlayabilecekler, örgütteki pozisyon tanımlarını yeniden yapılandırabileceklerdir ve performanslarına dayalı dönüt alabileceklerdir. Bu dört şart sayesinde yöneticiler aynı zamanda daha tutarlı ve bütüncül bir mesleki gelişim sergileyebileceklerdir. Agee’nin (2005, s. 45) The Four Pillars adı altında sunduğu ve yönetsel yeterliği ayakta tutacağına inandığı bu sütunlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Örgütü tanımak
2. İnsanlara yön vermek ve onları idare etmek
3. Kaynakları yönetmek
4. Etkili şekilde iletişim kurabilmek

Yönetsel yeterlik ile ilgili yapılan kapsamlı çalışmalardan birisi de Bursalıoğlu’nun (1981, s. 113-117) gerçekleştirdiği Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri isimli çalışmadır. Çalışmanın konusu ilk öğretmen okulu yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterliklerdir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan gruptan veri toplamıştır. Araştırmada sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yüksek derecede göstermeleri gereken ve göstermekte oldukları yeterlikler şunlar olmuştur:

- Başarı derecesi ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendirme yapabilme,

- Okul yönetimine ilişkin kararlarda tarafsız kalabilme,
- Okul personelinin yönetilmesinde tarafsız bir seçim ve değerlendirme uygulayabilme,
- Eğitim ve öğretim çalışmaların planlanmasında, yönetimin karar, haberleşme, koordinasyon gibi diğer süreçleri kaynaştırılmasını sağlayabilme,
- Araştırma, geliştirme ve yenileme alanlarında, çalışanlarının araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapabilme,
- Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre kullanabilme,
- Disiplin ve devamlılığını sağlayabilme,
- Yemekhane, yatakhane be benzeri hizmetleri gerekli planlara bağlayabilme,
- Okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararların uygulanmasına ortak olabilme,
- Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanmasında toplumun gereksinim duyduğu insan gücüne önem verme,
- Okul ve çevresiyle ilgili madde ve insan kaynaklarını amaçlara dönük kullanabilme,
- Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanma, koruma ve bakımında uygun ortam hazırlayabilme
- Eğitsel kollar ve öğrenci katılımını okul amaçlarıyla birleştirme, öğretmenlerin bu anlamdaki çalışmalarını değerlendirme,
- Eğitim ve öğretim hizmeti için okul ve çevresindeki güçlerden yararlanma,
- Bir lider olarak okulu bütün olarak ele alma bölünmesini engelleme,
- Okul içi ve dışı iletişimin öneminin farkında olma.
- Kamu yararı ilkesine önem verme,
- Okul gelir ve gideriyle ilgili maliyet-yarar analizleri yapabilme,
- Okul-çevre ilişkilerinde, çevresel basınla olan ilişkilerde tarafsız ve olumlu davranış gösterebilme,
- Okul çalışanlarının rollerini tanımlayabilme,
- Olumlu bir hava yaratabilmek için yetkiden önce etki ilkesini benimseme,
- Yetki ve sorumluluk dengesini kırabilme
- Bir lider olarak, okuldaki öğretmen, öğrenci ve diğer personelin bilgisinden yararlanabilme,

- Sağlık ve ilkyardım hizmetlerini sağlayabilmek.

Yine yöneticilerin yönetsel yeterlikleriyle ilgili olarak Kaya (1993, s. 135-135) bazı yeterlik ve sorumluluklardan bahsetmektedir. Bu yeterliklerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Okul örgütünün amaçlarını ve felsefesini açıklamak,
- Okul, kişiler ve çevre arasında sağlıklı ilişkiler ve etkileşim kurulmasını sağlamak,
- Personelin mesleki gelişimine katkı sağlama,
- Demokratik bir yönetim anlayışı benimsemek,
- Diğer eğitim kurumlarını ve onların yöneticilerini gözlemleyip onlarla işbirliği yapmak,
- Eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında görev almak,
- Okulun felsefesini ve hedeflerini açıklamak,
- Yürütücü olduğu kadar danışman da olmak,
- Okulda güven duygusu oluşturmak,
- Adaletli olmak, sağlıklı karar verebilmek ve sorun çözmek.

Eğitim ve Okul Yöneticisinde Bulanması Gereken Özellikler

Okul yöneticileri okulu yönetirken çeşitli araçlardan yararlanmaktadır. Bu araçlar kimi zaman yasalar, yönetmelikler olabilirken kimi zaman da yöneticinin kendisinde bulunan bazı nitelikler olabilmektedir. Bu özellikler sayesinde yönetici etrafındakileri etkileyebilmekte, onları kendine çekebilmektedir. Çevremizde kimi zaman yöneticiliğe yakıştıramadığımız kimseler görürüz. İşte bu kişiler sadece yasaların kendilerine verdiği gücü kullanan, yönetim sürecine kendisinden bir şey katmayan kişilerdir. Bu noktadan hareketle rahatlıkla söyleyebiliriz ki “türü ve kademesi ne olursa olsun bir okulun başarısında en büyük pay okul müdürünüdür” (Buluç, 2009 ve Balcı, 2001; akt. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013, s. 168). Çünkü okul müdürü, okulun eğitim ve öğretim işlerinden güvenli bir ortam olmasına, okulun içinde bulunduğu sosyal çevre ile ilişkilerinden personelin okula bağlanmasına kadar birçok konu üzerinde büyük etkiye sahiptir.

Eğitim ve okul yönetiminde ideal bir yöneticinin sahip olması gerek bazı özellikler vardır. Bu zellikler de zamanla değişikliğe uğramaktadır. Günümüzde, “ağdaş yönetim anlayışı içerisinde liderlik, yöneticiliğin zorunlu bir boyutu” olarak görülmelidir (Terzi, 2013, s. 106). elikten’e (2004) göre ise okul müdürü oğretim lideri, arabulucu, oğretmen ve problem çözücü gibi roller üstlenebilmektedir.

İyi bir yöneticinin özelliklerinin neler olabileceğini noktasında alanyazında çok farklı ifadeler yer almaktadır. Örneğin Ellis (2005, s. 13) yöneticilerin öncelikle oğrtte meydana gelen değişimin hızı ve karmaşıklıklarla mücadele edebilme gücüne sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Yine aynı çalışmasında Ellis (2005, s. 115-116), bir yöneticinin birlikte çalıştığı personelin performansını artırmak için onlara koçluk yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu farklı yönetici özelliklerine kimi zaman espri yeteneği bile eklenebilir. Öyle ki Receptoğlu’nun (2008, s. 83-84) yaptığı araştırmaya göre okulda mizah yeteneklerini kullanan yöneticiler, mizah yeteneklerini kullanmayan veya az kullanan yöneticilere göre daha fazla iş doyumunu olan personele sahiptirler. Bu çalışmayı destekler nitelikte olan başka bir çalışma da Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013, s. 176-179) tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna göre ise başarılı bir yöneticinin mizahı kullanması, çalışanlarının iş doyumuna sahip olmasını sağlaması, özverili ve idealist olması, etkili iletişimlerin kurulacağı ortamlar sağlaması, yetkilerini dikkatli bir şekilde kullanması, okul kültürünün oluşmasını sağlaması, uygun fiziki şartları sağlaması ve mevcut kaynakları en iyi şekilde değerlendirmesi gerekmektedir. Ayrıca, Yıldırım (2011, s. 74) okul müdürlerinin okullarında hizmet verdikleri ve aldıkları çeşitli kesimler arasında denge rolü sağlamak durumunda olduklarını belirtmiştir.

Drucker (1992, s. 10-12) eskiden doğanın insanlara verdikleriyle yetinmek zorunda olunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de insanlar beden gleri ölçüsünde çalışmaktan fazlasını yapamamışlardır. Ancak günümüzde şartlar değişmiştir. ekim merkezi beden işçisinde bilgi işçisine doğru kaymaktadır. Bu bağlamda bilgi işçisi de kas gücünü değil beyninin kullanan kişidir. Çünkü ancak çalıştığı kuruma sağladığı fayda ölçüsünde etkin olabilmektedir. İşte Drucker, etkin bir yönetici olabilmek için beş zihin alışkanlığına sahip olunması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

1. Zaman planlaması ve yönetimi yapabilmek,
2. İşe, “kurumuma ne gibi katkılarda bulunabilirim” sorusuyla başlamak,
3. Gücü retken kılmak. Zayıflığa dayanılarak bir şey yapılamayacağını bilmek,

4. Öncelikler oluşturmak,
5. Etkili kararlar verme süreçlerine hâkim olmak ve etkili kararlar verebilmek,
6. Etkin bir yönetici olmanın gerekliliğinin farkında olmak.

Clark (2000) ve Palmer (1997) okul yöneticilerinin etkili liderler olabilmeleri için olmak, bilmek ve yapmak şeklinde ifade edilen özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir (Clark, 2000 ve Palmer, 1997; akt. Akbar, 2012, s. 154). Bu özellikler Şekil 10'da görülmektedir.

OLMAK	<p>*Profesyonel ol: kurumuna sadık ol, bencillikten uzak ol, sabırlı ol, sorumluluk sahibi ol,</p> <p>*İyi karakterli ol: dürüst ol, içten ol, bütünleştirici ol, cesaretli ol, açık sözlü ol</p>
BİLMEK	<p>*Liderlik faktörlerini bil: takipçi, lider, iletişim, durum</p> <p>*Kendini bil: zayıf ve güçlü yanlarını, yeteneklerini</p> <p>*İnsan doğasını bil: duyguya ihtiyaç duyduğunu</p> <p>*İşini bil: becerikli ol ve diğerlerini de eğit</p> <p>*Kurmunu bil: örgüt iklimi, kültürü, resmi olmayan liderlerin kimler olduğu vb.</p>
YAPMAK	<p>*Yönlendirme yap (amaç oluştur, sorun çöz, plan yap)</p> <p>*Uygulama yap: iletişim, eşgüdüleme, denetim, değerlendirme</p> <p>*Güdüleme yap: morali yüksek tut, eğit, yönlendir</p>

Şekil 10: Clark (2000) ve Palmer'in (1997) olmak, bilmek ve yapmak ilgili yeterlikleri

Kaynak: Akbar, A. (2012). The Crucial Role of Leadership in Organizations: A Review of Literature. *International Journal of Independent Research and Studies*, 1(4), 153-161.

Yine, Töremen ve Kolay (2003, s. 8-9) okul yöneticilerinin yönetici olmaktan çok birer lider olmaları gerektiğini vurgulamışlar ve yöneticilerin aşağıdaki davranışları da sergilemeleri gerektiğini vurgulamışlardır:

- Okul için vizyon ve misyon geliştirmelidir,
- Eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak için gerekli olan her şeyi yapmalıdır,
- Okulunda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesini geliştirmelidir,

- Okulunda ekip çalışmasını benimsemeli, sinerjik yönetim anlayışı davranışları göstermelidir,
- Gerektiğinde yetki devri gerçekleştirebilmelidir.
- Teknolojik gelişmelerin uzağında kalmamalıdır,
- Okulunda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsemelidir,
- Okulunun çevresi ile bütünleşmesini sağlamalıdır.

Yöneticilikte etkileme yeteneği önemli bir yer tutmaktadır. Yöneticilerin etrafındakileri etkileyebilmesi için hakemlik yapma, önerilerde bulunma, kolaylaştırıcı olma, güven kaynağı olma, temsil etme, ilham verme ve takdir etme gibi davranışlar göstermesi gerekmektedir (Hicks, 1977). Bursalıoğlu'na (1987, s. 175) göre de üyelerin koordineli çalışmasını sağlamada fayda sağlayan etki yolları ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, bireysel ihtiyaçların karşılanması, ortak karar verebilme ve kurumun çalışanlarca benimsenmesini kapsayan iç etki yolları; ikincisi ise yetki, enformasyon ve hizmet içi eğitimi içeren dış etki yollarıdır. Tüm bu etkilemelere ek olarak Carvell'e (1975) yöneticilerin etrafındakileri kendi uzmanlık gücüyle de etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu anlamda yönetici, etrafındakilere danışmalık ve rehberlik ederek onlarda kalıcı bir iz bırakabilmektedir.

Okul yöneticileri okulun değişmesi ve gelişmesinde çok önemli bir role sahiptir. Waldron, McLeskey ve Redd (2011, s. 59) okul yöneticilerinin bu önemli rolü yerine getirirken yani okulu geliştirirken başvurdukları davranışları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Vizyon oluşturma ve rota belirleme
- İnsanları anlama ve geliştirme,
- Örgütü yeniden tasarlama,
- Öğretme ve öğrenme programını yönetme,
- Çalıştıkları çevre ile ilgili durumlarda iletişime açık olma,
- Öğretim ve öğrenim sürecini personel motivasyonu, katılım ve çalışma şartları bakımından geliştirme,
- Liderliği dağıtma,
- Açık görüşlülük, başkalarından bir şeyler öğrenmeye isteklilik, esneklik, sabır, direnç ve iyimserlik.

Okul yöneticisinin başarılı olabilmesi için çeşitli unsurların etkisi olabilmektedir. Çünkü eğitim ve okul yönetimi oldukça geniş kapsamlı bir süreçtir ve bu sürece etki eden unsurlar sistemin önemli parçalarındandır. Yöneticinin başarılı olabilmesi için aşağıdaki iki gerçeklikten kaçmaması gerekmektedir (Combs, Miser, Whitaker, 1999, s. 164):

- Yöneticiler öncelikler belirlemelidirler. Eğer bunu yapmazlarsa işler asla yürümez.
- Bu öncelikler ne olursa olsun okuldaki diğer paydaşlarla iyice irdelenmesi tartışılması gerekmektedir.

Buradan anlaşılacağı üzere bir okul yöneticisi mutlaka hedeflerini belirlemeli ve etrafındakilerle diyalog halinde olmalı ve onları hesaba katmalıdır. Bu anlamda okul yöneticisinin başarılı olabilmesi için duygusal zekânın önemli parçalarından olan sosyal ilişkiler ve empatiye başvurması gerekmektedir.

Yöneticilik yetenekleri kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Yasal gücü olduğu halde çevresindeki insanlara liderlik yapamayan yöneticiler olabileceği gibi hiçbir resmi görevi olmadan etrafındakileri peşinden sürükleyebilen yöneticiler de olabilir (Efil, 1996, s. 5). Robbins ve Coulter'in (2012, s. 13) çeşitli kaynaklardan yaptığı derlemeye göre ise etkili bir yönetici insan kaynaklarını yönetebilmeli, ilham verici olmalı, değişimi yönetebilmeli, işi yapılandırmalı, işin sosyal ve psikolojik içeriklerini hızlandırmalı, amaca dönük bir ağ oluşturmalı, karar verme süreçlerini, yeniliği, teknoloji ve lojistiği yönetebilmelidir.

Değişen zamana göre yöneticilerden beklenen şeyler de değişebilmektedir. Yöneticilerin artık toplumdaki önde giden, çağdaş bireyler olmaları beklenmektedir. Bu anlamda Açıkalin (1998) çağdaş yöneticileri insanı çok iyi şekilde tanıyan; iletişim yönü kuvvetli; lider davranışı sergileyen; hem kendi dilini hem de diğer yabancı dil veya dilleri iyi kullanabilen; felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş; bilgiyi yöneten; zihinsel ve fiziki olarak sağlıklı ve eğitime inanmış yöneticiler olarak tanımlamıştır.

Eğitim kurumlarında, yönetici okulun yasal lideri, otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidir. Akçay'ın (2003, s. 75) Güçlü'den (1997, s. 50) aktardığına göre okul yöneticisi gerek eğitim-öğretim gerekse diğer yönetsel tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasındaki en büyük faktördür. Bu başarının sağlanmasında etkili olacak ve okul müdürlerinden beklenen davranışlar ise Başaran'a (1992, s. 113) göre şöyledir:

- Astları verimli çalışmaya güdülemek ve denetlemek
- Astlar arasında oluşan çatışmaları yönetmek
- Astların örgüte uyumunu sağlamak
- Astlarla grup çalışması yapmak
- Astları yönetime katmak
- Örgütsel içi olaylarda astlara danışmanlık yapmak
- Astların doyumunu yükseltmek
- Astlara gelişme ve yetişme imkânı sunmak
- Astların sorunlarını çözmelerine danışmanlık yapmak
- Astlarına dostluğa dayalı bir ortam hazırlamak

Yönetmel Yeterlik ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Yöneticilerde duygusal zekânın bulunması gerektiği düşüncesi yönetim bilimini etkilemiş ve duygusal zekâ, yöneticiler için aranılan özellikler arasına girmiştir. Bunun en önemli sebeplerinden biri yöneticiliğin doğası gereği davranışları sergileme biçimi çok kilit bir noktadır. Duygularını kontrol edemeyen ve duygularını yönetemeyen yöneticinin doğru işler yapması zordur. Doğru becerileri sergileyici yöneticilik yapmanın temeli, kendisini ve ilişkilerini nasıl yöneteceğini belirleyen duygusal zekâdadır (Gürsel vd., 2004). Çünkü Goleman'ın (2010, s. 29) de belirttiği gibi “insanoğlu varoluşunu duyguların insan ilişkilerindeki gücüne borçludur” dolayısıyla da duyguların iyi yönetilmesi yöneticilikte çok önemlidir.

İnsanlarla ilgili sorunlar örgütlerde liderlerin karşılaştığı problemlerin başında gelmektedir. Bu yüzden liderler problem çözme noktasında çok zaman harcamak durumunda kalabilmektedirler. Liderlerin, insan ilişkilerindeki yeteneklerinin yetersiz olması, onları güç durumlara sokabilir. Bu nedenle etkili bir liderin duygu yönetimi yeteneğine sahip olması beklenmektedir (Russell, 1996; Sachs ve Blackmore, 1998; akt. Acar, 2001, s. 90). Benzer şekilde Başaran (1992) da bir yöneticinin yönetsel başarıya ulaşmak için kurumundaki insan ilişkilerini yönetmede başarılı olması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü yöneticiler, kendi kurumlarında iyi insan ilişkilerini kurmak ve sürdürmekle görevli kişilerdir. Yöneticinin iyi insan ilişkileri kurmasındaki demek, insan ilişkilerinde açık olması, personeline güvenmesi ve personeline değerlendirirken kendini onun yerine koyabilmesi demektir. İşte tam da bu noktada Daniel Goleman'ın (2010, s. 368-369) duygusal zekâ tanımında yer verdiği önemli unsurlardan olan empatiye

değirmek gerekmektedir. Başaran'ın (1992) yukarıda bahsettiği yöneticinin kendisini karşısındakinin yerine koyması, duygusal zekânın önemli bir parçası olan empatiyi içermektedir ve bu anlamda duygusal zekâ, yönetimde önemli bir yer tutmaktadır.

Şahin (2000, s. 248-259) 202 yöneticiden topladığı verilerden yararlanarak 97 adet müdür yeterliği ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmaya göre bulunan yönetsel yeterlikler öğretim liderliği, araştırma ve mesleki gelişim, insan kaynaklarının yönetimi, okul-çevre ilişkileri, iletişim, öğrenci işleri, okul işletmeciliği, kişilik özellikleri gibi başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Görüldüğü gibi bu sınıflandırmada yer alan yeterlikler duygusal zekâ ile yakından ilgilidir. Örneğin duygusal zekâ ve liderlik noktasında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Cooper ve Sawaf (1998, s. xiii) örgütlerde duygusal zekâ ve liderlik üzerine bir çalışma yapmış ve duygusal zekânın liderliğin de aralarında bulunduğu bazı noktalarda belirleyici olduğunu belirtmiştir. Yine benzer şekilde Goleman (2010, s. 389-390) ve Goleman'a (2013, s. 38-39) ait duygusal zekâ modelinin sosyal beceriler isimli alt boyutu liderliği de kapsamaktadır. Şahin (2000, s. 248-259) bu çalışmasında yer alan yeterliklerden okul-çevre ilişkileri ve iletişim de duygusal zekâ ile yakından ilişkilidir çünkü bu yeterlikler sosyal ilişkilerle ilgilidir. Bu anlamda Gardner (2006, s. 50-60), Bar-On (2006, s. 3-4), Cobb ve Mayer (2000, s. 15) ve Bar-On (2006, s. 3) duygusal zekâ ve sosyal/kişilerarası beceriler arasında güçlü bağlar kurmuşlardır.

Yıldırım (2010) denge kavramını okul yönetimi açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin yeterliklerine göre kullandıkları denge stratejileri incelendiğinde; 9 denge stratejisinde insani yeterliği, 9 denge stratejisinde yönetsel yeterliği, 5 denge stratejisinde de teknik yeterliği gerekli kılmaktadır. Buna göre okul yöneticileri insani ve yönetsel yeterlik yönünden daha güçlü olmak durumundadır. Bu araştırma sonuçlarına göre ortaya çıkan insani yeterlikler ile duygusal zekânın da bir bölümünü oluşturan kişilerarası yetenekler arasında bir ilişki kurulabilir. Bu anlamda okul yöneticileri sosyal olarak yeterli olmak durumundadırlar.

Duygusal zekâ ile yönetim arasındaki bağa bir başka örnek de Ryback'in (1998, s. 33-50) çalışması gösterilebilir. Bu çalışmaya göre duygusal zekânın kişiye kazandırdıkları arasında üstün yönetim kabiliyeti ifadesi de bulunmaktadır. Duygusal zekâ, içerdiği çeşitli boyut ve alt boyutlar sayesinde yönetim süreçlerine olumlu etkiye bulunmaktadır. Bu bağlamda yönetim ve duygusal zekâ arasında güçlü bir ilişki görebilmek mümkündür.

Bazı araştırmacılara göre lider gruplarında zekâ, akademik yetenek, güvenilirlik, eyleme geçme, girişkenlik, kendine güven, sevgi, birleştiricilik, yaratıcılık, güzel konuşma, inandırıcılık, tanınma, uyarlanabilme, ısrarlılık, duygusal denge, yargılama, iletişim becerileri ve ileri görüşlülük gibi özellikler bakımından üstündürler (Stogdil, 1948; akt. Kaya, 1996, s. 141).Grldg gibi liderlerin üstün olduğu noktalar duygusal zekâ boyut ve alt boyutlarında yer alan becerilerle yakından ilişkilidir. Tüm bu duygusal zekâ becerileri örgütlerin geleceklelerini belirleyecek kadar önemli olabilir. Bu becerilerin hepsi ya da bir kısmı bir yöneticide bulunduğu takdirde o yöneticinin örgütünü çok daha iyi noktalara taşıyabilir.

Terzi'nin (2013, s. 106) ağdaş yönetim anlayışı içerisinde liderliği, yöneticiliğin zorunlu bir boyutu olarak görülmesine ek olarak Yukl ve Lepsinger, (2005, s. 361) liderlik ve yönetim arasındaki farkların neler olduğuna ve bu anlamdaki tartışmalara değinmiş; Gardner (1986, s. 5) ise liderlik ve yönetimin birbirini tamamlayıcı iki kavram olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkararak liderlik ve yöneticilik arasındaki güçlü bağı görebilmekteyiz. Diğer bir yandan, liderlik davranışlarının da çok yoğun Şekilde duygusal zekâ gerektirdiğini (Goleman, 2001, s. 40; Bardzil, Slaski, 2003, s. 104) hatırladığımızda, duygusal zekâ ile yönetim arasındaki güçlü ilişki daha da net Şekilde ortaya çıkmaktadır.

Okul yöneticisi, görevlerini, sınırlarını ve sorumluluklarını bilen ve bazı önemli niteliklere sahip olan birisi olmalıdır. Dahası, dünyada olup bitenler, teknolojideki değişmeler, yeni eğitim-ğretim yöntemleri, yöneticileri aynı zamanda vizyoner liderler olmaya itmektedir. Vizyoner liderlik, düşünceye ve duyguya dayalı bireysel vizyonun paylaşılan vizyona dönüştürülmesini gerektirmektedir. Bu liderlik biçimi, eğitimsel liderin duygu ve düşünce yüklü bir liderlik davranışı göstermesini zorunlu kılmaktadır (elik, 2003, s. 180-191). Yöneticilerin değişen dünyada geldikleri nu noktada duygusal zekânın önemi artmaktadır. Grandey'e (2000) göre geçmişte örgütsel davranış çerçevesinde iş yaşamında duygular yok sayılmakta ve yargılanmaktaydı. Ancak duygular artık günümüzde bireysel ve örgütsel girdiler için çok önemli bir pozisyona gelmiştir (Grandey, 2000; akt. Rau, 2001, s. 48). Bu anlamda duygular araştırmacıların çokça üzerinde çalıştıkları bir alan olmaya başlamıştır.

(Goleman, 2010, s. 62-63) duygusal zekâyı kişinin kendisini harekete geçirebilmesi, zorluk ve aksiliklere karşın hedefleri doğrultusunda yoluna devam etmesi, dürtülerini kontrol ederek gerektiğinde tatmini erteleyebilmesi, ruh halini

düzenleyebilmesi, kendini başkalarının yerine koyabilmesi ve geleceğe ilişkin umut beslemesi şeklinde açıklamıştır. Aynı zamanda duygusal zekânın öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve sosyal yetenekler olmak üzere 4 önemli unsurdan oluştuğunu belirtmektedir. Bu anlamda duygusal zekânın sosyal boyutunu görebilmekteyiz. Karakuş ve Töremen'in (2006, s. 176) Gorton ve Schneider'den (1991, s. 88-89) aktardığına göre okul yöneticisinin altı önemli rolü yöneticilik, öğretimsel liderlik, disiplin koyuculuk, insan ilişkilerini kolaylaştırıcılık, değerlendirici ve çatışma uzlaştırıcılık olarak belirlenmiştir. Bu nokta duygusal zekânın özellikle sosyal boyutu ile yönetim arasındaki sıkı ilişki ortaya çıkmaktadır. Yöneticiler için duygusal zekâ önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Goleman'ın (2013) "İş Basında Duygusal Zekâ" adlı kitabında duygusal zekâ ile ilgili dünya çapında yaptığı bütün araştırmalardan bahsetmiştir. Dünyaca ünlü ve en fazla ciroya sahip 500'den fazla işletmede analizler yapmıştır. Bu analizlerin sonuçlarına göre bir işletmenin yöneticileri ya da giriş düzeydeki çalışanları ne kadar yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahipse o kadar başarılı olmaktadır. Bu anlamdaki başarı hem bireyler düzeyinde hem de şirketler düzeyindedir. IQ ve uzmanlıkla karşılaştırıldığında duygusal yeterlilik iki kat daha fazla önemlidir (Goleman, 2013, s. 43; Rau, 2001, s. 50; Caudron, 1999, s. 60-66). Yapılan araştırmaların sonuçlarından bazıları şöyledir:

- Dünya çapındaki 121 şirkette yer alan 181 iş dâhıyla ilgili yapılan araştırmada başarı için gerekli her üç yetenektan ikisinin, güvenilirlik, uyumluluk, işbirliği yeteneği olduğu belirlenmiştir.
- İşadamları ve iş kadınlarına yönelik olarak geliştirilmiş lisansüstü bir yeterlik derecesi olan İşletme Yönetimi Yüksek Lisans Programı mezunlarını işe alırken şirketlerin aradığı en önemli ölçütler iletişim becerileri, bireylerarası beceriler ve girişkenliktir.
- Amerikan Hava Kuvvetleri'nde 1171 çalışan üzerine yapılan çalışmada, insan kaynakları biriminde çalışan en iyi personelin kendini hissettirme ve empati, bireylerarası ilişkiler, problem çözme ve iyimserlik gibi özelliklere sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır.
- Hay/McBer isimli şirketin yöneticileri arasından seçilen 3871 yönetici ile yapılan çalışmaya göre yöneticilerde altı farklı liderlik çeşidi olduğunu tespit etmiştir (Goleman, 2013).

Tüm bu sonuçların ortak özelliği, sonuçların tamamının duygusal zekâ ve onu alt boyutlarıyla birebir örtüşmesidir. Buradan hareketle duygusal zekânın yönetim ile olan ilişkisini ortaya koyabiliriz. Günlük hayatta, iş yaşamında, sosyal ilişkilerde insanların belki de pek farkında olmadan başvurduğu bazı yeteneklerin duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt boyutları ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu yetenekleri etkili şekilde kullanan kişiler hayatta çeşitli alanlarda başarılı olabilecekleri gibi iyi birer yönetici de olabilirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Nevşehir ilinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleriyle yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012, s. 81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında Nevşehir ilinde bulunan anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 485 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde amaç isteyen herkesin örneklem içerisine ve örnekleme dâhil edilmesidir. Denek bulma işlemi belirlenen örneklem hacmine ulaşıncaya kadar devam etmektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2001, s. 73; akt. Ural ve Kılıç, 2013, s. 42). Araştırmacı tarafından 485 yöneticiye veri toplama araçları gönderilmiş ve 273 kişi veri toplama araçlarını cevaplamıştır. 12 veri toplama aracının geçerli doldurulmadığı anlaşıldığından değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre 261 yönetici bu araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır.

Evreninin 485 kişi olduğu bu çalışmada 261 kişi çalışma için yeterli görülebilir. Çıngı (1994, s.25) evreni 500 kişiden oluşan bir çalışmada 0,05'lik sapma ile 218 kişinin çalışma için yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Çıngı'nın bu ifadesi Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: Farklı sapma miktarları için örneklem büyüklükleri.

N	Sapma Miktarı				
	.01	.02	.03	.04	.05

500				218
1000			375	278
3000	1334	787	500	341
5000	1622	880	536	357
10000	4899	1936	964	370
50000	8057	2291	1045	381
100000	8763	2345	1056	383
500000	9423	2390	1065	384

Kaynak: Çıngı, H. (1994). *Örneklem kuramı*. 2. Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Tablo 3'te göre bu araştırmanın evrenini oluşturan 485 yöneticinin yaklaşık 212'sinin araştırmaya katılması yeterli olabilir. Bu anlamda bu araştırmaya katılan 261 yöneticinin evreni temsil ettiği söylenebilir.

Bu bağlamda, Nevşehir ilinde görev yapan 485 yöneticiye veri toplama araçları gönderilmiştir. Tablo 4'te veri toplama aracı gönderilen toplam yönetici sayısı, veri toplama araçlarını cevaplayan toplam yönetici sayısı, geçerli veri toplama aracı sayısı ve geçerli veri toplama araçlarının toplam yönetici sayısına oranına dair sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 4: Araştırmaya katılan yönetici sayıları.

Veri Toplama Aracı Gönderilen Yönetici Sayısı	Veri Toplama Aracını Cevaplayan Yönetici Sayısı	Geçerli Veri Toplama Aracı Sayısı	Geçerli Veri Toplama Araçlarının Oranı
485	273	261	% 53,814

Tablo 4'e göre, Nevşehir ilinde görev yapan 485 yöneticiden 273'ü bu çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan 273 yönetici içerisinde 12'sinin araştırma sorularına sağlıklı şekilde cevap vermediği anlaşıldığından geçerli veri toplama aracı sayısı 261 olarak belirlenmiştir. Buna göre geçerli veri toplama araçlarının toplam yönetici sayısına oranı %53,81'tür.

Nevşehir ilinde görev yapan 485 okul yöneticisinden 261'i bu çalışma kapsamında yer almaktadır. Araştırmaya katılan 261 okul yöneticisine ait demografik bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Okul yöneticilerine ait demografik bilgiler

Çalışma kapsamındaki okul yöneticilerinin demografik özellikleri		f	%
Cinsiyet	Kadın	20	7,7
	Erkek	241	92,3
Yaş	20-29 Yaş arası	13	5
	30-39 Yaş arası	96	36,8
	40-49 Yaş arası	97	37,2
	50 Yaş ve üzeri	55	21,1
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	22	8,4
	Lisans	214	82
	Yüksek Lisans	25	9,6
	Doktora	0	0
Yöneticilikte Geçen Süre	1-10 Yıl	145	55,6
	11-20 Yıl	75	28,7
	21 ve üzeri	41	15,7
Okuldaki Görevi	Müdür	123	47,1
	Müdür Yardımcısı	136	52,1

Tablo 5’te yer alan bilgilere göre bu çalışmaya katılan 261 okul yöneticisinin 20’si kadın, 241’i erkektir. 20-29 yaş arasında 13, 30-39 yaş arasında 96, 40-49 yaş arasında ise 97 okul yöneticisi bulunmaktadır. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinden 55’i ise 50 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Yine bu çalışmaya katılan yöneticilerden 22’si ön lisans, 214’ü lisans ve 25’i yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüştür. Çalışmaya katılan yöneticilerde hiçbiri doktora düzeyinden eğitim görmemiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin 145’i 1-10 yıl arasında, 75’i 11-20 yıl arasında yöneticilik tecrübesine sahiptir. Ayrıca okul yöneticilerinden 41’i 21 yıldan daha fazla yöneticilik tecrübesine sahiptir. Son olarak çalışmaya katılan okul yöneticilerinden 123’ü okul müdürü ve 136’sı müdür yardımcısı görevini yürütmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, okul yöneticilerinin demografik bilgilerini toplamada kullanılan kişisel bilgi formu, okul yöneticilerinin duygusal zekâlarını ölçmede kullanılan Schutte

duygusal zekâ ölçeği ve okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerini ölçmede kullanılan yönetsel yeterlik ölçeği tanıtılmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda çalışma kapsamına giren okul yöneticilerini daha ayrıntılı tanımayı sağlayacak bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır (Ek-1). Bu kapsamda kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, meslekteki çalışma yılı, yöneticilikteki çalışma yılı, okuldaki görevi ve branş gibi bilgileri içeren sorular bulunmaktadır.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Alanyazın incelendiğinde duygusal zekâ ile ilgili birçok veri toplama aracı bulunmaktadır. Bunlardan biri de 5'li Likert şeklinde hazırlanan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğidir (Ek-2). Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilen veri toplama aracı, Salovey ve Mayer'in 1990 yılında yayınlanan duygusal zekâ isimli çalışmasında önerilen kuramsal yapı ve modele dayanmaktadır (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim, 1998, s. 167). Veri toplama aracı ilk geliştirildiği şekliyle 33 madde ve tek faktörlü yapıdan meydana gelmektedir. Daha sonra Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme Austin, Saklofese, Huang ve McKenney (2004) tarafından gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı 41 maddeye çıkarılmıştır. Ölçeğin ilk sürümünde yer alan kimi maddeler tersine çevrilmiş, buna ek olarak ölçeğe bazı yeni ifadeler de eklenmiştir. Aynı zamanda bu araştırmacılar Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin ilk sürümündeki tek faktörlü yapıya üç faktörlü bir yapıyı da önermişlerdir.

Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011, s. 325-338), Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından geliştirilen 33 maddelik Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin ikinci sürümü olan ve Austin, Saklofese, Huang ve McKenney tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenmiş formunu Türkçe'ye uyarlamışlardır. Veri toplama aracı, 41 maddelik son halinde üç faktörlü bir yapıya sahiptir ve bu faktörler iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi şeklindedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0,82'dir. Ölçeğin üç faktörün iç

tutarlılık katsayıları sırasıyla şu şekilde bulunmuştur: İyimserlik /Ruh Halinin Düzenlenmesi 0,75, Duyguların Kullanımı 0,39 ve Duyguların Değerlendirilmesi 0,76.

Ölçeğin bütünü için iki yarım test güvenilirlikleri, birinci ve ikinci yarı için sırasıyla 0,69 ve 0,71, Guttman Split-half ve eşit olmayan iki yarı için Spearman-Brown katsayıları ise 0,78 elde edilirken, iki yarı arası bağıntı düzeyi de 0,64 olarak gerçekleşmiştir. İyimserlik /Ruh Halinin Düzenlenmesi faktörünün birinci ve ikinci yarı için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları 0,72 ve 0,43; Guttman Split-half katsayısı 0,76; eşit iki yarı için Spearman-Brown katsayısı 0,77 ve iki yarı arası bağıntı düzeyi 0,62; Duyguların Kullanımı faktörünün birinci ve ikinci yarı için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0,15 ve 0,17; Guttman Split-half katsayısı 0,49; eşit iki yarı için Spearman-Brown katsayısı 0,49 ve iki yarı arası bağıntı düzeyi 0,32; Duyguların Değerlendirilmesi faktörünün birinci ve ikinci yarı için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları 0,66 ve 0,54; Guttman Splithalf katsayısı 0,78; eşit iki yarı için Spearman-Brown katsayısı 0,78 ve iki yarı arası bağıntı düzeyi 0,65 olarak belirlenmiştir.

Hem ölçeğin genel toplam puanının hem de üç faktörünün iki farklı süre için test-tekrar test güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla Pearson Bağıntı Analizi yapılmıştır. Veri toplama aracı toplam puanı için bir hafta aralıklı iki uygulamanın bağıntı düzeyi $r=0,49$ ($p<0,001$); iki hafta aralıklı iki uygulamanın bağıntı düzeyi $r=0,56$ ($p<0,001$) olarak belirlenmiştir. Faktörler için bir hafta aralıklı ve iki hafta aralıklı uygulamanın bağıntı düzeyleri ise sırasıyla İyimserlik /Ruh Halinin Düzenlenmesi faktörü için $r=0,44$ ($p<0,001$) ve $r=0,52$ ($p<0,001$); Duyguların Kullanımı faktörü için $r=0,49$ ($p<0,001$) ve $r=0,37$ ($p<0,001$); Duyguların Değerlendirilmesi faktörü için $r=0,43$ ($p<0,001$) ve $r=0,41$ ($p<0,001$) şeklinde iki adet test-tekrar test güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir.

Yönetsel Yeterlik Ölçeği

Araştırmada (Selçuk, 2011) tarafından okul yöneticilerinin yeterliklerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş Yönetsel Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Selçuk (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin (Ek-3) bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi için yazardan izin alınmıştır. Veri toplama aracında yer alan yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş okul müdürleri için yeterlikler ve performans göstergeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracının yazarı, oluşturduğu yönetici yeterlikleri ve performans göstergelerine ilişkin ifadelerin uygunluğu için uzman

görüşleri de almıştır. Veri toplama aracında toplam 35 ifade ile sekiz ayrı yeterlik değerlendirilmektedir:

1. Müfredatın sunulmasının yönetimi: Yeni okul müfredatını uygulamak ve bunun geliştirilmesinde yer almak,
2. Personel yönetimi: Personeli yönetmek ve onlara profesyonel tavsiyelerde bulunmak rehberlik sağlamak,
3. Sürekli mesleki gelişim: İhtiyaçlar doğrultusunda kendisinin ve personelin mesleki gelişimi için düzenlemeleri uygulamak,
4. Kaynak yönetimi: Okulun fiziki, materyal ve mali kaynaklarını yönetmek,
5. Okul, aile ve toplum ilişkileri: Veliler ve yerel toplumla ortak şekilde çalışmak,
6. Öğrencilerin yönetimi: Okuldaki öğrenci davranışını yönetmek ve kontrol etmek ve öğrencilere rehberlik sağlamak,
7. Okulun değerler sistemi: Güvenilir ve sağlıklı okul ortamı sağlamak,
8. İdari yönetim: Okuldaki bütün teknik, idari düzenlemelerini izler ve değerlendirir.

Veri toplama aracında her bir yeterlik için en az 3, en fazla 6 ifade yer almaktadır. Veri toplama aracındaki ifadeler ilgili yeterlik için gerekli davranışları tanımlamaktadır. Yöneticilerin kendi algılarına göre söz konusu davranışı sergileme düzeyini 5'li Likert ölçeğinde değerlendirmeleri istenmektedir. Buna göre veri toplam aracında değerlendirilen yeterliklere ilişkin elde edilen yüksek puan, öğretmenin değerlendirmesine göre ilgili yeterliğin gerektirdiği davranışların okul yöneticisi tarafından tam anlamıyla sergilendiğini belirtmekte, düşük puan ise tam tersi bir durumu ifade etmektedir.

Veri toplama aracı için gerçekleştirilen faktör analizi sonucu ölçeğin öngörüldüğü üzere sekiz boyut içerdiğini doğrulamıştır (KMO=0,94 Barlett's Test=2736,44 $p<0,00$). Veri toplama aracında yer alan her bir boyut (yeterlikler) için hesaplanan Cronbach's Alfa değerleri (0,73 ile 0,89 arasında değişmektedir) ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir ($\alpha>0,60$). Alpha katsayısının 0,8-1.00 arasında ise ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenmektedir (Özdamar, 2002).

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları (Ek-4) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayına sunulmuş ve izin alınmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından elektronik hale getirilmiştir. Veri toplama araçları daha sonra Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Biriminin desteği ile kurum içi haberleşme sistemine aktarılmıştır. Nevşehir'de bulunan okul yöneticilerinden kurum içi haberleşme sistemini aktif olarak kullananların büyük çoğunluğu ölçeği kısa sürede cevaplamışlardır. Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Hizmetleri Birimi yardımıyla ölçeğe ulaşabilen ve ulaşamayan okulların listesi alınmıştır. Yüz yüze ya da telefonla görüşmeler yaparak, çalışmaya katılan aynı okuldaki diğer yöneticilerden yardım alarak ölçeği cevaplamayan yöneticilerin ölçeği cevaplamaları sağlanmıştır. Elektronik olarak 485 yöneticiye gönderilen ölçeği 273 kişi cevaplamıştır. 12 ölçeğin geçerli şekilde doldurulmadığı anlaşıldığından değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre doldurulan veri toplama araçlarından 261'si üzerinden veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences [Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı]) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen demografik verilerin betimlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamalarında faydalanılmıştır. Çalışmaya katılım gösteren okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve yönetsel yeterlik düzeylerinin betimlenmesinde ise ortalama hesaplaması kullanılmıştır. Ortalama puanların betimlenmesinde Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk'un kullandığı sınır değerler kullanılmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2006, 41; akt. Akın, 2012, s. 102).

Puan	Duygusal Zekâ	Yönetsel Yeterlik	Sınır Değer
1	Kesinlikle Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	1,00-1,79
2	Katılıyorum	Katılıyorum	1,80-2,59
3	Fikrim Yok	Fikrim Yok	2,60-3,39
4	Katılmıyorum	Katılmıyorum	3,40-4,19

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve yönetsel yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve yönetsel yeterlik düzeylerinin yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmasında Kruskal Wallis H-testine başvurulmuştur. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve yönetsel yeterlik düzeylerinin yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşmasında ise ANOVA testi kullanılmıştır. Testlerde p değeri için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Son olarak okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri tarafından yordanıp yordanmadığını test etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu yolla duygusal zekâ alt boyutlarının yönetsel yeterlik alt boyutlarını yordayıp yordamadığı ayrı ayrı test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul yöneticilerinden veri toplama araçları yoluyla toplanan veriler analiz edilmiş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sorularında yer alan sıra ile okul yöneticilerinin tüm alt boyutlarda duygusal zekâ düzeyleri hesaplanmış ve okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilikte çalışma süresi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Daha sonra okul yöneticilerinin tüm alt boyutlarda yönetsel yeterlik düzeyleri hesaplanmış ve okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilikte çalışma süresi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Son olarak okul yöneticilerinin alt boyutlar bakımından duygusal zekâ düzeylerinin yine alt boyutlar bakımından yönetsel yeterlik düzeylerini yordayıp yordamadığı test edilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemi olan “okul yöneticilerinin duygusal zekâları; iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarına göre ne düzeydedir” sorusuna yanıt aramak üzere yapılan analizler ve bulgular yer almaktadır.

İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ölçeğine ait iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	\bar{X}	ss
1	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.	1,80	.957
2	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.	1,82	.808

3	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.	1,85	.873
4	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.	1,64	.876
5	Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.	1,86	1,027
6	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.	2,04	.865
7	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.	1,60	.867
8	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.	3,71	1,293
9	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.	2,58	1,017
10	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.	4,13	1,059
11	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.	2,15	1,053
12	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.	1,73	.815
Boyut Ortalaması		2,24	

Tablo 6’da yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda kendi duygusal zekâ düzeyleriyle ilgili ifadeleri “katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 2,24$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ifadesi “İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim” ($\bar{X} = 1,60$) şeklindedir. “Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen maddeler arasındadır ($\bar{X} = 1,64$). “Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım” ifadesi ise düşük düzeyde katılım gösterilen ifadelerdendir ($\bar{X} = 4,13$). “Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem” ifadesi de en düşük düzeyde katılım gösterilen maddelerden biridir ($\bar{X} = 3,71$).

Duyguların Kullanımı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ölçeğine ait duyguların kullanımı alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Duyguların Kullanımı Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
----	----------------------------	---	----

1	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.	3,11	1,162
2	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.	3,36	1,191
3	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.	3,94	1,101
4	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.	2,54	1,102
5	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.	2,51	1,047
6	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.	3,39	1,162
Boyut Ortalaması		3,14	

Tablo 7’de yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, duyguların kullanımı alt boyutunda kendi duygusal zekâ düzeyleriyle ilgili ifadeleri “fikrim yok” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 3,14$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları duyguların kullanımı ifadesi “Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm” ($\bar{X} = 2,51$) şeklindedir. “Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen maddeler arasındadır ($\bar{X} = 2,54$). “Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım” ifadesi ise düşük düzeyde katılım gösterilen ifadelerdendir ($\bar{X} = 3,94$). “Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz” ifadesi de en düşük düzeyde katılım gösterilen maddelerden biridir ($\bar{X} = 3,39$).

Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ölçeğine ait duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Duyguların Değerlendirilmesi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
1	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.	3,77	1,24
2	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.	4,00	1,083
3	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.	4,26	1,021
4	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.	1,83	.869
5	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.	3,94	.975

6	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.	3,93	.999
7	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.	4,02	1,054
8	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.	4,20	1,059
9	İnsanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.	2,65	.968
10	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.	4,29	.1,018
Boyut Ortalaması		3,69	

Tablo 8’de yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda kendi duygusal zekâ düzeyleriyle ilgili ifadeleri “katılmıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 3,69$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları duyguların kullanımı ifadesi “Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım” ($\bar{X} = 1,83$) şeklindedir. “İnsanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen maddeler arasındadır ($\bar{X} = 2,65$). “İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler” ifadesi ise düşük düzeyde katılım gösterilen ifadelerdendir ($\bar{X} = 4,29$). “Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım” ifadesi de en düşük düzeyde katılım gösterilen maddelerden biridir ($\bar{X} = 4,26$).

Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan “okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve yöneticilikte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir” sorusuna yanıt aramak üzere yapılan analizler ve bulgular yer almaktadır.

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşması

Kadın ve erken okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarında duygusal zekâ

düzeyleri, gruplar arası Varyans normal dağılmadığından Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Kadın	20	104,43	2088,50	1878,50	.101
	Erkek	241	133,21	32102,50		
Duyguların kullanımı	Kadın	20	152,13	3042,50	1987,50	.192
	Erkek	241	129,25	31148,50		
Duyguların değerlendirilmesi	Kadın	20	140,15	2803,00	2227,00	.572
	Erkek	241	130,24	31388,00		

Tablo 9’da görüldüğü gibi kadın ve erkek okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (U= 1878,50 $p > .05$), duyguların kullanımı (U= 1987,50 $p > .05$) ve duyguların değerlendirilmesi (U= 2227,00 $p > .05$) boyutlarında anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi” alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını Kruskal Wallis H-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	20-29 yaş	13	116,96	3	3,65	.302
	30-39 yaş	96	141,91			
	40-49 yaş	97	122,69			

	50 ve üzeri	55	129,93			
Duyguların kullanımı	20-29 yaş	13	157,65	3	4,20	.204
	30-39 yaş	96	130,23			
	40-49 yaş	97	136,45			
	50 ve üzeri	55	116,42			
Duyguların değerlendirilmesi	20-29 yaş	13	111,85	3	1,39	.708
	30-39 yaş	96	136,01			
	40-49 yaş	97	130,61			
	50 ve üzeri	55	127,46			

Tablo 10’da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ($p > .05$), duyguların kullanımı ($p > .05$) ve duyguların değerlendirilmesi ($p > .05$) alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutlar bakımından eğitim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis H-testi yapılarak sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Ön Lisans	22	157,82	2	3,69	.158
	Lisans	214	127,18			
	Y. Lisans	25	140,08			
	Doktora	-				
Duyguların kullanımı	Ön Lisans	22	99,55	2	5,15	.076
	Lisans	214	132,26			
	Y. Lisans	25	147,88			
	Doktora	-				

	Ön Lisans	22	102,98			
Duyguların	Lisans	214	132,60			
değerlendirilmesi	Y. Lisans	25	142,00	2	3,67	.159
	Doktora	-				

Tablo 11’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ($p > .05$), duyguların kullanımı ($p > .05$) ve duyguların değerlendirilmesi ($p > .05$) alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	2,27	.46
11-20 yıl arası	75	2,23	.44
21 ve üzeri	41	2,16	.52
Toplam	261	2,24	.46

Tablo 12’ye göre yöneticilikte çalışma yılı 1-10 yıl arası olan okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi becerileri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.37	2	.18		

			.85	.427
Grup İçi	56,99	258	.22	
Toplam	57,36	260		

Tablo 13'e görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Başka bir ifade ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutu okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin "duyguların kullanımı" alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin "Duyguların Kullanımı" Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	3,15	.59
11-20 yıl arası	75	3,14	.59
21 ve üzeri	41	3,09	.63
Toplam	261	3,14	.59

Tablo 14'e göre yöneticilikte çalışma yılı 1-10 yıl arası olan okul yöneticilerinin duyguların kullanımı becerileri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin "Duyguların Kullanımı" Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.12	2	.06	.17	.838
Grup İçi	93,37	258	.36		

Tablo 15’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile duyguların kullanımı yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Başka bir ifade ile duyguların kullanımı alt boyutu okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin “duyguların değerlendirilmesi” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin “Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	3,44	.44
11-20 yıl arası	75	3,46	.51
21 ve üzeri	41	3,48	.42
Toplam	261	3,45	.46

Tablo 16’ya göre yöneticilikte çalışma yılı 21 yıl ve üzeri arası olan okul yöneticilerinin duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu gösterme düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlik Düzeylerinin “Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.067	2	.03	.15	.855
Grup İçi	55,21	258	.21		

Tablo 17’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile duyguların değerlendirilmesi alt boyutuna sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Başka bir ifade ile duyguların değerlendirilmesi okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlikleri; müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi, idari yönetim alt boyutlarına göre ne düzeydedir” sorusuna yanıt aramak üzere yapılan analizler ve bulgular yer almaktadır.

Müfredatın Sunuluş Yöntemi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik ölçeği, müfredatın sunuluş yöntemi alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Müfredatın Sunuluş Yöntemi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
1	Yeni müfredatın yapısını ve gerekçesini açıklayabilirim.	2,27	.905
2	Yeni müfredatın unsurlarının okulda nasıl iyileştirileceği ile ilgili planlarım nettir.	2,30	.895
3	Etkili öğretim ve öğrenme için değerlendirme ile ilgili üzerinde anlaşma sağlanmış bir politikam vardır.	2,22	.845
4	Yeni müfredatla ilgili standart formlar, dosyalar ve kayıtlar kullanırım.	2,24	.977
5	Okul gelişim planlarımı, yıllık planları, dönem planlarımı ve günlük planları takip ederim.	1,84	.968
Boyut Ortalaması		2,17	

Tablo 18’de yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, müfredatın sunulmuş yöntemi alt boyutunda kendi yönetsel yeterlik düzeyleriyle ilgili ifadeleri “katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 2,17$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları müfredatın sunulmuş yöntemi ifadesi “Okul gelişim planlarını, yıllık planları, dönem planlarını ve günlük planları takip ederim” ($\bar{X} = 1,84$) şeklindedir. “Etkili öğretim ve öğrenme için değerlendirme ile ilgili üzerinde anlaşma sağlanmış bir politikam vardır” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen maddeler arasındadır ($\bar{X} = 2,22$). “Yeni müfredatın unsurlarının okulda nasıl iyileştirileceği ile ilgili planlarım nettir” ifadesi ise düşük düzeyde katılım gösterilen ifadelerdendir ($\bar{X} = 2,30$). “Yeni müfredatın yapısını ve gerekçesini açıklayabilirim” ifadesi de en düşük düzeyde katılım gösterilen maddelerden biridir ($\bar{X} = 2,27$).

Personel Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik ölçeğine ait personel yönetimi alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Personel Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
1	Yönettiği her bir personelin yetkisini belirler ve onlara rollerini ve görevlerini verir.	1,78	.919
2	Yeni personel alımı ve bunların desteklenmesi için net prosedürlerim vardır.	2,50	1,253
3	Yetkiyi devreder ve devredilenler için vekâletle ilgili hususları tanımlarım.	1,98	.967
4	Personeliyle düzenli toplantılar ve görüşmeler yaparım.	1,81	.915
5	Personelinin mutlu olması için onlarla bireysel olarak ilgilenirim.	1,64	.890
6	Okul bünyesinde ekipler kurar ve ekip ruhu oluşturmaya çalışırım.	1,84	.854
Boyut Ortalaması		1,98	

Tablo 19’da yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, personel yönetimi alt boyutunda kendi yönetsel yeterlik düzeyleriyle ilgili ifadeleri “katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 1,98$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları personel yönetimi ifadesi “Personelinin mutlu olması için onlarla bireysel olarak ilgilenirim” ($\bar{X} = 1,64$) şeklindedir. “Yönettiği her bir personelin yetkisini belirler ve onlara rollerini ve görevlerini verir.” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen bir diğer maddedir ($\bar{X} = 1,78$). “Yeni personel alımı ve bunların desteklenmesi için net prosedürlerim vardır” ifadesi ise düşük düzeyde katılım gösterilen ifadelerdendir ($\bar{X} = 2,50$).

Sürekli Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik ölçeğine ait sürekli mesleki gelişim alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Sürekli Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
1	Öğretmenlerle, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını tartışırım.	1,87	.877
2	Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçları belirlemek için performans göstergelerini kullanırım.	2,21	.888
3	Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim ve gelişim programları sağlamak üzere net planlarım vardır.	2,30	.941
4	Öğretmenler için öğretmen gelişimi ile ilgili referansları ve kaynakları sağlarım.	2,16	.911
Boyut Ortalaması		2,14	

Tablo 20’de yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, sürekli mesleki gelişim alt boyutunda kendi yönetsel yeterlik düzeyleriyle ilgili ifadeleri “katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 2,14$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları sürekli mesleki gelişim ifadesi “Öğretmenlerle, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını tartışırım” ($\bar{X} = 1,87$) şeklindedir. “Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim ve gelişim programları sağlamak üzere net planlarım vardır” ifadesi ise en düşük düzeyde katılım gösterilen ifadedir ($\bar{X} = 2,30$).

Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik ölçeğine ait kaynak yönetimi alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Kaynak Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
1	Kaynaklar ve güvenlikle ilgili olarak bilgilendirme kurulları ve okul web sitesi yoluyla öğretmenlerin güncel kalmasını sağlarım.	2,02	.892
2	Kaynakların etkili şekilde kullanıldığını denetlerim.	1,67	.880
3	Okul bahçelerin cazip ve güvenli olmasını sağlarım.	1,66	.891
Boyut Ortalaması		1,78	

Tablo 21’de yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, kaynak yönetimi alt boyutunda kendi yönetsel yeterlik düzeyleriyle ilgili ifadeleri “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 1,78$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları kaynak yönetimi ifadesi “Okul bahçelerin cazip ve güvenli olmasını sağlarım” ($\bar{X} = 1,66$) şeklindedir. “Kaynakların etkili şekilde kullanıldığını denetlerim.” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen bir diğer maddedir ($\bar{X} = 1,67$). “Kaynaklar ve güvenlikle ilgili olarak bilgilendirme kurulları ve okul web sitesi yoluyla öğretmenlerin güncel kalmasını sağlarım.” ifadesi ise en düşük düzeyde katılım gösterilen ifadedir ($\bar{X} = 2,02$).

Okul Aile ve Toplum İlişkileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik ölçeğine ait okul aile ve toplum ilişkileri alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Aile ve Toplum İlişkileri Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
----	----------------------------	---	----

1	Öğrencinin ilerlemesi ile ilgili olarak veliler için toplantılar yapar ve seminerler düzenlerim.	1,85	.889
2	Okula yardım edebilecek yerel işyerleri ve toplum grup ve liderleri ile bağlantılar kurarım.	1,92	.968
3	Öğrencilerin toplum yaşamına katkıda bulunması için faaliyetler yaparım.	1,88	.893
4	Okulun başarıları konusunda velileri ve okulun içinde yer aldığı toplum üyelerini bilgilendiririm.	1,71	.851
Boyut Ortalaması		1,84	

Tablo 22’de yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, okul aile ve toplum ilişkileri alt boyutunda kendi yönetsel yeterlik düzeyleriyle ilgili ifadeleri “katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 1,84$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları okul aile ve toplum ilişkileri ifadesi “Okulun başarıları konusunda velileri ve okulun içinde yer aldığı toplum üyelerini bilgilendiririm” ($\bar{X} = 1,71$) şeklindedir. Okul yöneticileri bu maddeye kesinlikle katıldıklarını ifade etmektedirler. “Öğrencinin ilerlemesi ile ilgili olarak veliler için toplantılar yapar ve seminerler düzenlerim” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen bir diğer maddedir ($\bar{X} = 1,85$). “Okula yardım edebilecek yerel işyerleri ve toplum grup ve liderleri ile bağlantılar kurarım” ifadesi ise bu boyut içerisinde yer alan yanıtlar arasında en düşük düzeyde katılım gösterilen ifadedir ($\bar{X} = 1,92$).

Öğrencilerin Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik ölçeğine ait öğrencilerin yönetimi alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
1	Öğrencinin devam durumu, davranışı ve performansı ile ilgili okul kayıtlarını incelerim.	1,61	.850
2	Davranış ve okul hayatının diğer açılarından kendilerinden ne beklendiği ile ilgili olarak öğrencilere rehberlik ve bilgi sağlarım.	1,78	.812
3	Öğrencilerin hatalı davranışlarıyla ilgili olarak açık politikalarım vardır ve bunlar katı ve adildir.	2,15	1,016

4	Müfredatla ilgili fazladan faaliyetlere ve okul yayınlarına öğrencinin katılımını teşvik ederim.	2,04	.924
Boyut Ortalaması		1,36	

Tablo 23’te yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, öğrencilerin yönetimi alt boyutunda kendi yönetsel yeterlik düzeyleriyle ilgili ifadeleri “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 1,36$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları öğrencilerin yönetimi ifadesi “Öğrencinin devam durumu, davranışı ve performansı ile ilgili okul kayıtlarını incelerim” ($\bar{X} = 1,61$) şeklindedir. Okul yöneticileri bu maddeye kesinlikle katıldıklarını ifade etmektedirler. “Davranış ve okul hayatının diğer açılarından kendilerinden ne beklendiği ile ilgili olarak öğrencilere rehberlik ve bilgi sağlarım” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen bir diğer maddedir ($\bar{X} = 1,78$). “Öğrencilerin hatalı davranışlarıyla ilgili olarak açık politikalarım vardır ve bunlar katı ve adildir” ifadesi ise bu boyut içerisinde yer alan yanıtlar arasında en düşük düzeyde katılım gösterilen ifadedir ($\bar{X} = 2,15$).

Okulun Değerler Sistemi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik ölçeğine ait okulun değerler sistemi alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Okulun Değerler Sistemi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
1	Güvenlik talimatları yayınlar ve bütün tesislerin güvenliğini düzenli kontrol ederim.	1,80	.876
2	Okulun temiz ve derli toplu olmasını sağlayıcı düzenlemelerim vardır.	1,58	.884
3	Sağlık ve güvenlik kurulunun çalışmalarını yakından izlerim.	2,00	.914
4	Genel güvenlik planının herkes tarafından bilinmesini sağlarım.	1,89	.859
5	Mevcut tesislerin ve araçların güvenli olmasını sağlarım.	1,67	.841
Boyut Ortalaması		1,79	

Tablo 24’te yer alan bilgilere göre okul yöneticileri, okulun değerler sistemi alt boyutunda kendi yönetsel yeterlik düzeyleriyle ilgili ifadeleri “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 1,79$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları okulun değerler sistemi ifadesi “Okulun temiz ve derli toplu olmasını sağlayıcı düzenlemelerim vardır” ($\bar{X} = 1,58$) şeklindedir. Okul yöneticileri bu maddeye kesinlikle katıldıklarını ifade etmektedirler. “Mevcut tesislerin ve araçların güvenli olmasını sağlarım” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen bir diğer maddedir ($\bar{X} = 1,67$). “Sağlık ve güvenlik kurulunun çalışmalarını yakından izlerim” ifadesi ise bu boyut içerisinde yer alan yanıtlar arasında en düşük düzeyde katılım gösterilen ifadedir ($\bar{X} = 2,00$).

İdari Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik ölçeğine ait idari yönetim alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. İdari Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

No	Veri Toplama Aracı Maddesi	X	ss
1	Mali ve diğer kaynakları bütün okul faaliyetlerine dengeli şekilde dağıtırım.	1,72	.897
2	Öğrenci performans kayıtlarının düzgün şekilde tutulmasını ve personele geri bildirimde bulunulmasını sağlarım.	1,93	.901
3	Okul yaşamının izlenmesi ve değerlendirilmesi gereken bütün yönlerinin listesine sahibim.	2,21	.917
4	Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin dikkate alınmasını sağlarım.	1,76	.901
Boyut Ortalaması		1,91	

Tablo 25’te yer alan analiz sonuçlarına göre okul yöneticileri, idari yönetim alt boyutunda kendi yönetsel yeterlik düzeyleriyle ilgili ifadeleri “katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır ($\bar{X} = 1,91$).

Okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları okulun değerler sistemi ifadesi “Mali ve diğer kaynakları bütün okul faaliyetlerine dengeli şekilde dağıtırım” (\bar{X}

= 1,72) şeklindedir. Okul yöneticileri bu maddeye kesinlikle katıldıklarını ifade etmektedirler. “Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin dikkate alınmasını sağlarım” ifadesi de en yüksek düzeyde katılım gösterilen bir diğer maddedir ($\bar{X} = 1,76$). “Okul yaşamının izlenmesi ve değerlendirilmesi gereken bütün yönlerinin listesine sahibim” ifadesi ise bu boyut içerisinde yer alan yanıtlar arasında en düşük düzeyde katılım gösterilen ifadedir ($\bar{X} = 2,21$).

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt problemi olan “okul yöneticilerinin yönetmel yeterlik düzeylerinin alt boyutları (a) cinsiyet, (b) yaş, (c) eğitim düzeyi (d) yöneticilikte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir” sorusuna yanıt aramak üzere yapılan analizler ve bulgular yer almaktadır.

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin “müfredat sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim” alt boyutlarında yönetmel yeterlik düzeyleri, gruplar arası Varyans normal dağılmadığından Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Müfredatın Sunuluş Yöntemi	Kadın	20	135,30	2706,00	2324,00	.789
	Erkek	241	130,64	31485,00		
Personel Yönetimi	Kadın	20	117,18	2343,50	2133,50	.392
	Erkek	241	132,15	31847,50		
Sürekli Mesleki Gelişim	Kadın	20	127,83	2556,50	2346,50	.844
	Erkek	241	131,26	31634,50		
Kaynak Yönetimi	Kadın	20	131,10	2622,00	2408,00	.995

Okul Aile ve Toplum İlişkileri	Erkek	241	139,99	31569,00	2068,00	.287
	Kadın	20	113,90	2278,00		
Öğrencilerin Yönetimi	Erkek	241	132,42	31913,00	2366,50	.893
	Kadın	20	128,83	2576,50		
Okulun Değerler Sistemi	Erkek	241	129,92	31310,50	2149,50	.419
	Kadın	20	144,03	2880,50		
İdari Yönetim	Erkek	241	130,95	31558,00	2397,00	.968
	Kadın	20	131,65	2633,00		

Tablo 26’da görüldüğü gibi kadın ve erkek okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri müfredatın sunuluş yöntemi (U= 2324,00 p> .05), personel yönetimi (U= 2133,50 p> .05), sürekli mesleki gelişim (U= 2346,50 p> .05), kaynak yönetimi (U= 2408,00 p> .05), okul aile ve toplum ilişkileri (U= 2068,00 p> .05), öğrencilerin yönetimi (U= 2366,50 p> .05), okulun değerler sistemi (U= 2149,50 p> .05) ve son olarak idari yönetim (U= 2397,00 p> .05) alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir.

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin “müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetim, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim” alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını Kruskal Wallis H-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Müfredatın Sunuluş Yöntemi	20-29 yaş	13	160,31	3	2,49	.477
	30-39 yaş	96	131,97			
	40-49 yaş	97	125,72			

	50 ve üzeri	55	131,69			
	20-29 yaş	13	167,96			
	30-39 yaş	96	141,23			
Personel Yönetimi	40-49 yaş	97	119,42	3	7,58	.055
	50 ve üzeri	55	124,82			
	20-29 yaş	13	173,73			
	30-39 yaş	96	133,67			
Sürekli Mesleki Gelişim	40-49 yaş	97	123,89	3	5,26	.154
	50 ve üzeri	55	128,78			
	20-29 yaş	13	128,85			
	30-39 yaş	96	138,16			
Kaynak Yönetimi	40-49 yaş	97	125,43	3	1,49	.684
	50 ve üzeri	55	128,84			
	20-29 yaş	13	144,23			
	30-39 yaş	96	136,04			
Oku Aile ve Toplum İlişkileri	40-49 yaş	97	128,68	3	1,54	.673
	50 ve üzeri	55	123,17			
	20-29 yaş	13	150,50			
	30-39 yaş	96	132,69			
Öğrencilerin Yönetimi	40-49 yaş	97	124,57	3	1,78	.619
	50 ve üzeri	55	134,78			
	20-29 yaş	13	159,12			
	30-39 yaş	96	133,34			
Okulun Değerler Sistemi	40-49 yaş	97	128,38	3	2,40	.493
	50 ve üzeri	55	124,90			
	20-29 yaş	13	153,85			
	30-39 yaş	96	130,91			
İdari Yönetim	40-49 yaş	97	133,61	3	2,28	.516
	50 ve üzeri	55	121,15			

Tablo 27’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri müfredatın sunuluş yöntemi ($p > .05$), personel yönetimi ($p > .05$), sürekli mesleki gelişim

($p > .05$), kaynak yönetimi ($p > .05$), okul aile ve toplum ilişkileri ($p > .05$), öğrencilerin yönetimi ($p > .05$), okulun değerler sistemi ($p > .05$) ve son olarak idari yönetim ($p > .05$) alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir.

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin yönetmel yeterlik düzeylerinin alt boyutlar bakımından yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını Kruskal Wallis H-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutlar Bakımından Farklılaşma Durumu

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Müfredatın Sunuluş Yöntemi	Ön Lisans	22	152,52	2	1,99	.370
	Lisans	214	128,87			
	Y. Lisans	25	130,26			
	Doktora	-				
Personel Yönetimi	Ön Lisans	22	148,16	2	1,27	.530
	Lisans	214	129,66			
	Y. Lisans	25	127,38			
	Doktora	-				
Sürekli Mesleki Gelişim	Ön Lisans	22	153,95	2	2,63	.268
	Lisans	214	127,86			
	Y. Lisans	25	137,70			
	Doktora	-				
Kaynak Yönetimi	Ön Lisans	22	172,05	2	7,54	.023*
	Lisans	214	126,43			
	Y. Lisans	25	134,02			
	Doktora	-				
Okul Aile ve Toplum İlişkileri	Ön Lisans	22	167,98	2	7,11	.028*
	Lisans	214	125,76			
	Y. Lisans	25	143,28			
	Doktora	-				
Öğrencilerin Yönetimi	Ön Lisans	22	179,68	2	11,70	.003*
	Lisans	214	124,44			
	Y. Lisans	25	144,30			
	Doktora	-				

Okulun Değerler Sistemi	Ön Lisans	22	162,09	2	4,90	.086
	Lisans	214	126,68			
	Y. Lisans	25	140,66			
	Doktora	-				
İdari Yönetim	Ön Lisans	22	151,64	2	1,82	.401
	Lisans	214	129,00			
	Y. Lisans	25	129,98			
	Doktora	-				

*Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri müfredat sunuluş yöntemi ($p > .05$), personel yönetimi ($p > .05$), sürekli mesleki gelişim ($p > .05$), okulun değerler sistemi ($p > .05$) ve idari yönetim ($p > .05$) alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri kaynak yönetimi ($p < 0.05$), okul aile ve toplum ilişkileri ($p < 0.05$) ve öğrencilerin yönetimi ($p < 0.05$) alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Yönetsel yeterliğin alt boyutlarından biri olan kaynak yönetimi, eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri okulun kaynaklarını yönetebilme becerisi üzerinde etkilidir. Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre sıra ortalamaları incelendiğinde; ön lisans mezunu okul yöneticilerinin kaynak yönetimi gösterme davranışı diğer gruplara göre daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri okul, aile ve toplum ilişkileri alt boyutuna göre eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu bulgu, eğitim düzeylerinin okul yöneticilerinin okul, aile ve toplum ilişkileri yeterliğini kullanma konusunda belirleyici olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ön lisans mezunu okul yöneticilerinin okul, aile ve toplum ilişkileri davranışı gösterme düzeyi diğer gruplara göre daha yüksektir.

Son olarak, okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyleri öğrencilerin yönetimi alt boyutuna göre de eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu bulgu, eğitim düzeylerinin okul yöneticilerinin öğrencilerin

yönetimi yeterliğini kullanma konusunda belirleyici olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, ön lisans mezunu okul yöneticilerinin öğrencilerin yönetimi alt boyutunu gerçekleştirebilme davranışları diğer gruplara göre daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşması

Okul yöneticilerinin yönetmel yeterlik düzeylerinin “müfredatın sunuluş yöntemi” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Müfredatın Sunuluş Yöntemi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	2,23	.71
11-20 yıl arası	75	2,10	.67
21 ve üzeri	41	2,08	.75
Toplam	261	2,17	.70

Tablo 29’a göre yöneticilikte çalışma yılı 1-10 yıl arası olan okul yöneticilerinin idari yönetim becerileri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Müfredatın Sunuluş Yöntemi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,24	2	.62	1,24	.290
Grup İçi	129,27	258	.50		
Toplam	130,52	260			

Tablo 30’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile müfredatın sunuluş yöntemi yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı

bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Başka bir ifade ile müfredatın sunulmuş yöntemi okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin “personel yönetimi” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin “Personel Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	1,94	.71
11-20 yıl arası	75	1,93	.71
21 ve üzeri	41	1,82	.79
Toplam	261	1,92	.72

Tablo 31’e göre yöneticilikte çalışma yılı 1-10 yıl arası olan okul yöneticilerinin personel yönetim becerileri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin “Personel Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.52	2	.26	.49	.610
Grup İçi	136,83	258	.53		
Toplam	137,35	260			

Tablo 32’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile personel yönetimi yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Başka bir ifade ile personel yönetimi okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin “sürekli mesleki gelişim” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin “Sürekli Mesleki Gelişim” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	2,22	.78
11-20 yıl arası	75	2,06	.72.
21 ve üzeri	41	1,95	.80
Toplam	261	2,13	.77

Tablo 33’e göre yöneticilikte çalışma yılı 1-10 yıl arası olan okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişim becerileri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin “Sürekli Mesleki Gelişim” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,83	2	1,41	2,38	.095
Grup İçi	153,79	258	.59		
Toplam	156,62	260			

Tablo 34’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile sürekli mesleki gelişim yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Başka bir ifade ile sürekli mesleki gelişim okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin “kaynak yönetimi” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Kaynak Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	1,81	.77
11-20 yıl arası	75	1,76	.71
21 ve üzeri	41	1,74	.79
Toplam	261	1,78	.75

Tablo 35’e göre yöneticilikte çalışma yılı 1-10 yıl arası olan okul yöneticilerinin kaynak yönetimi becerileri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Kaynak Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.21	2	.10	.18	.832
Grup İçi	149,15	258	.57		
Toplam	149.36	260			

Tablo 36’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile kaynak yönetimi yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Başka bir ifade ile kaynak yönetimi yeterliği okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin yönetmel yeterlik düzeylerinin “okul, aile ve toplum ilişkileri” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
----------------------------	---	-----------------	----

1-10 yıl arası	145	1,84	.76
11-20 yıl arası	75	1,85	.78
21 ve üzeri	41	1,77	.90
Toplam	261	1,83	.79

Tablo 37'ye göre yöneticilikte çalışma yılı 11-20 yıl arası olan okul yöneticilerinin okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlikleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.17	2	.08	.14	.869
Grup İçi	163,11	258	.63		
Toplam	163,29	260			

Tablo 38'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile okul, aile ve toplum ilişkileri yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Başka bir ifade ile okul, aile ve toplum ilişkileri yeterliği okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin “öğrencilerin yönetimi” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin “Öğrencilerin Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	1,89	.70
11-20 yıl arası	75	1,87	.74
21 ve üzeri	41	1,92	.71

Toplam	261	1,89	.71
--------	-----	------	-----

Tablo 39'a göre yöneticilikte çalışma yılı 21 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin öğrencilerin yönetimi yeterlikleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. Okul Yöneticilerinin Yönelisel Yeterlik Düzeylerinin “Öğrencilerin Yönetimi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.06	2	.03		
Grup İçi	132,93	258	.51	.05	,943
Toplam	132,99	260			

Tablo 40'ta görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile öğrencilerin yönetimi yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Başka bir ifade ile öğrencilerin yönetimi yeterliği okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin yönelisel yeterlik düzeylerinin “okulun değerler sistemi” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Okul Yöneticilerinin Yönelisel Yeterlik Düzeylerinin “Okulun Değerler Sistemi” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	1,78	.74
11-20 yıl arası	75	1,81	.67
21 ve üzeri	41	1,75	.84
Toplam	261	1,78	.73

Tablo 41'e göre yöneticilikte çalışma yılı 11-20 yıl arası olan okul yöneticilerinin okulun değerler sistemi yeterlikleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu

farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Düzeylerinin “Okulun Değerler Sistemi” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.07	2	.03	.07	.931
Grup İçi	141,99	258	.55		
Toplam	142,07	260			

Tablo 42’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile okulun değerler sistemi yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Başka bir ifade ile okulun değerler sistemi yeterliği okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin yönetmelik düzeylerinin “idari yönetim” alt boyutu bakımından yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43. Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Düzeylerinin “İdari Yönetim” Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yöneticilikte Çalışma Yılı	n	Sıra Ortalaması	ss
1-10 yıl arası	145	1,96	.74
11-20 yıl arası	75	1,84	.69
21 ve üzeri	41	1,81	.82
Toplam	261	1,90	.74

Tablo 43’e göre yöneticilikte çalışma yılı 1-10 yıl arası olan okul yöneticilerinin idari yönetim yeterlikleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Gözlemlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını tespit etmek için tek yönlü Varyans analizi yapılarak sonuçlar Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin “İdari Yönetim” Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikte Çalışma Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,04	2	.52	.95	,387
Grup İçi	141,84	258	.55		
Toplam	142,88	260			

Tablo 44’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikte çalışma yılı ile idari yönetim yeterliğine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Başka bir ifade ile idari yönetim yeterliği okul yöneticilerinin yöneticilikteki çalışma yılına göre değişmemektedir.

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Duygusal Zekâ Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticilerinin yönetmel yeterlik düzeylerinin “müfredat sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim” alt boyutlarında “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi” alt boyutlarını içeren duygusal zekâ tarafından yordanması durumuna değinilmiştir.

Okul yöneticilerinin yönetmel yeterliklerinin duygusal zekâ tarafından yordanıp yordanmadığını test etmek üzere yönetmel yeterlik alt boyutlarının bağımsız değişken, duygusal zekâ alt boyutlarının ise bağımlı değişken olarak ele alındığı çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin yönetmel yeterliklerinin müfredatını sunuluş yöntemi alt boyutunun duygusal zekâ alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığına dair yapılan analiz sonuçları Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45. Okul Yöneticilerinin Müfredatın Sunuluş Yöntemi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Müfredatın Sunuluş Yöntemi							
Sabit	1,628	.348		4,679	.000		
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	.536	.085	.355	6,276	.000	.370	.365
Duyguların kullanımı	.244	.077	.207	3,156	.002	.125	.193
Duyguların değerlendirilmesi	-0,412	.100	-0,268	-4,134	.000	-0,142	-0,25
R= 0,442	Adj. R ² = 0,195	F _(3 257) = 20,782		p= .000			

Tablo 45'te görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarının, müfredatın sunuluş yöntemi alt boyutunu yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(3 257)} = 20,782$ $p = .000$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi, müfredatın sunuluş yönteminin %19,5'ini düşük düzeyde yordamaktadır (Adj. $R^2 = 0,195$). T değerine bakıldığında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının müfredatın sunuluş yöntemi alt boyutunun ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (Kısmi $r = .365$) ve duyguların kullanımı (Kısmi $r = .193$) arttıkça müfredatın sunuluş yöntemi de artmaktadır.

Bunun aksine, duyguların değerlendirilmesi ile müfredatın sunuluş yöntemi arasında ters bir orantı bulunmaktadır (Kısmi $r = -.0250$). β katsayılarına göre müfredatın sunuluş yönteminin en büyük yordayıcısının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi olduğu görülmektedir ($\beta = .355$).

Yapılan regresyon analizi sonucunda duygusal zekâ alt boyutları ile müfredatın sunuluş yöntemi arasında yer alan matematiksel denklem "Müfredatın sunuluş yöntemi = $1,628 + 0,536$ iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi + $0,244$ duyguların kullanımı - $0,412$ duyguların değerlendirilmesi" şeklindedir. Bu denklemden anlaşılacağı üzere iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarını sergileme düzeyi arttıkça müfredatın sunuluş yöntemi de doğru orantılı şekilde artmaktadır. Buna karşın duyguların değerlendirilmesi değeri arttığında müfredatın sunuluş yöntemi alt boyutunu sergileme düzeyi azalmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin personel yönetimi alt boyutunun duygusal zekâ alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığına dair yapılan analiz sonuçları Tablo 46’te sunulmuştur.

Tablo 46. Okul Yöneticilerinin Personel Yönetimi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Personel yönetimi							
Sabit	1,359	.340		3,998	.000		
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	.710	.083	.459	8,506	.000	.461	.469
Duyguların kullanımı	.156	.076	.129	2,069	.040	.057	.128
Duyguların değerlendirilmesi	-0,440	.097	-0,279	-4,517	.000	-0,185	-0,271
R= .520	Adj. R ² = .262		F _(3 257) = 31,744		p= .000		

Tablo 46’da görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarının, personel yönetimi alt boyutunu yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(3 257)} = 31,744$ $p = .000$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi, personel yönetiminin %26,2’sini düşük düzeyde yordamaktadır (Adj. $R^2 = .262$). T değerine bakıldığında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının personel yönetimi alt boyutunun ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (Kısmi $r = .469$) ve duyguların kullanımı (Kısmi $r = .128$) arttıkça personel yönetimi de artmaktadır. Bunun aksine, duyguların değerlendirilmesi ile personel yönetimi arasında ters bir orantı bulunmaktadır (Kısmi $r = -.0271$). β katsayılarına göre personel yönetiminin en büyük yordayıcısının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi olduğu görülmektedir ($\beta = .459$).

Yapılan regresyon analizi sonucunda duygusal zekâ alt boyutları ile personel yönetimi arasında yer alan matematiksel denklem “Personel yönetimi = 1,359+0,710 iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi+0,156 duyguların kullanımı-0,440 duyguların değerlendirilmesi” şeklindedir. Bu denklemden anlaşılacağı üzere iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarını sergileme düzeyi arttıkça personel

yönetimi de doğru orantılı şekilde artmaktadır. Buna karşın, duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyi arttığında personel yönetimi alt boyutunu sergileme düzeyi azalmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin sürekli mesleki gelişim alt boyutunun duygusal zekâ alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığına dair yapılan analiz sonuçları Tablo 47’te sunulmuştur.

Tablo 47. Okul Yöneticilerinin Sürekli Mesleki Gelişim Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sürekli mesleki gelişim							
Sabit	1,388	.374		3,713	.000		
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	.691	.092	.418	7,539	.000	.426	.426
Duyguların kullanımı	.196	.083	.151	2,357	.019	.091	.145
Duyguların değerlendirilmesi	-0,411	.107	-0,244	-3,837	.000	-0,142	-0,233
R= .476	Adj. R2= .218	$F_{(3\ 257)}= 25,105$		p= .000			

Tablo 47’de görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarının, sürekli mesleki gelişim alt boyutunu yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(3\ 257)}=25,105$ p= .000). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi, sürekli mesleki gelişimin %21,8’ini düşük düzeyde yordamaktadır (Adj. R²= .218). T değerine bakıldığında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının sürekli mesleki gelişim alt boyutunun ayrı ayrı yordayıcısı olduğu görülmektedir (p< 0,05). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (Kısmi r= .426) ve duyguların kullanımı (Kısmi r= .145) arttıkça sürekli mesleki gelişim de artmaktadır. Bunun aksine, duyguların değerlendirilmesi ile sürekli mesleki gelişim arasında ters bir orantı bulunmaktadır (Kısmi r= -.0,233). β katsayılarına göre sürekli mesleki gelişim en büyük yordayıcısının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi olduğu görülmektedir (β = .418).

Yapılan regresyon analizi sonucunda duygusal zekâ alt boyutları ile sürekli mesleki gelişim arasında yer alan matematiksel denklem “Sürekli mesleki gelişim = 1,388+0,691 iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi+0,196 duyguların kullanımı-0,411 duyguların değerlendirilmesi” şeklindedir. Bu denklemden anlaşılacağı üzere iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarını sergileme düzeyi arttıkça sürekli mesleki gelişim de doğru orantılı şekilde artmaktadır. Buna karşın duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyi arttığında sürekli mesleki gelişim alt boyutunu sergileme düzeyi azalmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin kaynak yönetimi alt boyutunun duygusal zekâ alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığına dair yapılan analiz sonuçları Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48. Okul Yöneticilerinin Kaynak Yönetimi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Kaynak yönetimi							
Sabit	1,115	.337		3,311	.001		
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	.866	.083	.537	10,477	.000	.530	.547
Duyguların kullanımı	.088	.075	.070	1,176	.241	.013	.073
Duyguların değerlendirilmesi	-0,448	.096	-0,273	-4,646	.000	-0,204	-0,278
R= .584	Adj. R2= .334	$F_{(3\ 257)}= 44,369$		p= .000			

Tablo 48’de görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarının, kaynak yönetimi alt boyutunu yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(3\ 257)}=44,369$ p= .000). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi, kaynak yönetimin %33,4’ünü düşük düzeyde yordamaktadır (Adj. R²= .334). T değerine bakıldığında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının kaynak yönetimi alt boyutunun yordayıcıları olduğu görülmektedir (p< 0,05). Duyguların kullanımı alt boyutu ise kaynak yönetimini yordamamaktadır (p> 0,05). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (Kısmi r= .547) ve

duyguların kullanımı (Kısmi $r = .073$) arttıkça kaynak yönetimi de artmaktadır. Bunun aksine, duyguların değerlendirilmesi ile kaynak yönetimi arasında ters bir orantı bulunmaktadır (Kısmi $r = -.0,278$). β katsayılarına göre kaynak yönetiminin en büyük yordayıcısının İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi olduğu görülmektedir ($\beta = .537$).

Yapılan regresyon analizi sonucunda duygusal zekâ alt boyutları ile kaynak yönetimi arasında yer alan matematiksel denklem “Kaynak yönetimi = $1,115 + 0,866$ iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi + $0,088$ duyguların kullanımı - $0,448$ duyguların değerlendirilmesi” şeklindedir. Bu denklemden anlaşılacağı üzere iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarını sergileme düzeyi arttıkça kaynak yönetimi de doğru orantılı şekilde artmaktadır. Buna karşın duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyi arttığında kaynak yönetimi alt boyutunu sergileme düzeyi azalmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin okul, aile ve toplum ilişkileri alt boyutunun duygusal zekâ alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığına dair yapılan analiz sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Okul Yöneticilerinin Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Okul, aile ve toplum ilişkileri							
Sabit	1,164	.356		3,275	.001		
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	.883	.087	.523	10,115	.000	.518	.534
Duyguların kullanımı	.106	.079	.080	1,338	.182	.020	.083
Duyguların değerlendirilmesi	-0,474	.102	-0,276	-4,653	.000	-0,203	-0,279
R= .573	Adj. R2= .321	F _(3 257) = 41,910		p= .000			

Tablo 49’da görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarının, okul, aile ve toplum ilişkileri alt boyutunu yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(3 257)}=41,910$ $p = .000$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi, okul, aile ve toplum ilişkilerinin %32,1’ini düşük düzeyde

yordamaktadır (Adj. $R^2= .321$). T değerine bakıldığında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının okul, aile ve toplum ilişkileri alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Duyguların kullanımı alt boyutu ise kaynak yönetimini yordamamaktadır ($p > 0,05$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (Kısmi $r= .534$) ve duyguların kullanımı (Kısmi $r= .083$) arttıkça okul, aile ve toplum ilişkileri de artmaktadır. Bunun aksine, duyguların değerlendirilmesi ile okul, aile ve toplum ilişkileri arasında ters bir orantı bulunmaktadır (Kısmi $r= -.0,279$). β katsayılarına göre okul, aile ve toplum ilişkilerinin en büyük yordayıcısının İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi olduğu görülmektedir ($\beta= .523$).

Yapılan regresyon analizi sonucunda duygusal zekâ alt boyutları ile okul, aile ve toplum ilişkileri arasında yer alan matematiksel denklem “Okul, aile ve toplum ilişkileri= $1,164+0,883$ iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi+ $0,106$ duyguların kullanımı- $0,474$ duyguların değerlendirilmesi” şeklindedir. Bu denklemden anlaşılacağı üzere iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarını sergileme düzeyi arttıkça okul, aile ve toplum ilişkileri de doğru orantılı şekilde artmaktadır. Buna karşın duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyi arttığında okul, aile ve toplum ilişkileri alt boyutunu sergileme düzeyi azalmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin öğrencilerin yönetimi alt boyutunun duygusal zekâ alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığına dair yapılan analiz sonuçları Tablo 50’da sunulmuştur.

Tablo 50. Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Yönetimi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Öğrencilerin yönetimi							
Sabit	1,331	.324		4,108	.000		
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	.757	.080	.497	9,524	.000	.498	.511
Duyguların kullanımı	.150	.072	.125	2,075	.039	.049	.128
Duyguların değerlendirilmesi	-0,464	.093	-0,299	-5,002	.000	-0,205	-0,298
R= .561	Adj. R2= .307	$F_{(3\ 257)}= 39,428$		p= .000			

Tablo 50’de görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarının, öğrencilerin yönetimi alt boyutunu yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(3\ 257)} = 39,428$ $p = .000$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi, öğrencilerin yönetiminin % 30,7’sini düşük düzeyde yordamaktadır (Adj. $R^2 = .307$). T değerine bakıldığında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının öğrencilerin yönetimi alt boyutunun ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (Kısmi $r = .511$) ve duyguların kullanımı (Kısmi $r = .128$) arttıkça öğrencilerin yönetimi de artmaktadır. Bunun aksine, duyguların değerlendirilmesi ile öğrencilerin yönetimi arasında ters bir orantı bulunmaktadır (Kısmi $r = -.0298$). β katsayılarına göre öğrencilerin yönetimi alt boyutunun en büyük yordayıcısının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi olduğu görülmektedir ($\beta = .497$).

Yapılan regresyon analizi sonucunda duygusal zekâ alt boyutları ile öğrencilerin yönetimi arasında yer alan matematiksel denklem “Öğrencilerin yönetimi = $1,331 + 0,757$ iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi + $0,150$ duyguların kullanımı - $0,464$ duyguların değerlendirilmesi” şeklindedir. Bu denklemden anlaşılacağı üzere iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarını sergileme düzeyi arttıkça öğrencilerin yönetimi de doğru orantılı şekilde artmaktadır. Buna karşın duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyi arttığında öğrencilerin yönetimi alt boyutunu sergileme düzeyi azalmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin okulun değerler sistemi alt boyutunun duygusal zekâ alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığına dair yapılan analiz sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Okul Yöneticilerinin Okulun Değerler Sistemi Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Okulun değerler sistemi							
Sabit	1,326	.340		3,900	.000		
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	.773	.083	.491	9,271	.000	.484	.501
Duyguların kullanımı	.073	.076	.059	.969	.334	-0,004	.060

Duyguların değerlendirilmesi	-0,435	.097	-0,271	-4,467	.000	-0,211	-0,268
R= .543	Adj. R2= .286	F _(3 257) = 35,781			p= .000		

Tablo 51’de görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarının, okulun değerler sistemi alt boyutunu yordama durumunu test eden model anlamlıdır (F_(3 257)= 35,781 p= .000). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi, okulun değerler sisteminin % 28,6’sını düşük düzeyde yordamaktadır (Adj. R²= .286). T değerine bakıldığında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının okulun değerler sistemi alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p< 0,05). Duyguların kullanımı alt boyutu ise okulun değerler sistemini yordamamaktadır (p> 0,05). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (Kısmi r= .501) ve duyguların kullanımı (Kısmi r= .060) arttıkça okulun değerler sistemi de artmaktadır. Bunun aksine, duyguların değerlendirilmesi ile okulun değerler sistemi arasında ters bir orantı bulunmaktadır (Kısmi r= -.0,268). β katsayılarına göre okulun değerler sisteminin en büyük yordayıcısının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi olduğu görülmektedir (β= .491).

Yapılan regresyon analizi sonucunda duygusal zekâ alt boyutları ile okulun değerler sistemi arasında yer alan matematiksel denklem “okulun değerler sistemi= 1,326+0,773 iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi+0,073 duyguların kullanımı-0,435 duyguların değerlendirilmesi” şeklindedir. Bu denklemden anlaşılacağı üzere iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarını sergileme düzeyi arttıkça okulun değerler sistemi de doğru orantılı şekilde artmaktadır. Buna karşın duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyi arttığında okulun değerler sistemi alt boyutunu sergileme düzeyi azalmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin idari yönetim alt boyutunun duygusal zekâ alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığına dair yapılan analiz sonuçları Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Okul Yöneticilerinin İdari Yönetim Yeterliğini Sergileme Düzeylerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutları Tarafından Yordanması

Değişkenler	B	Standar t Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
-------------	---	-------------------	---	---	---	---------	---------

İdari yönetim							
Sabit	1,81	.343		3,439	.001		
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	.726	.084	.460	8,614	.000	.470	.473
Duyguların kullanımı	.227	.076	.183	2,969	.003	.106	.182
	-						
Duyguların değerlendirilmesi	0,467	.098	-0,291	-4,752	.000	-0,17	-0,284
R= .533	Adj. R2= .276	F _(3 257) = 34,072		p= .000			

Tablo 52’de görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarının, idari yönetim alt boyutunu yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F_{(3 257)}= 34,072$ $p= .000$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi, idari yönetimin % 27,6’sını düşük düzeyde yordamaktadır (Adj. $R^2= .276$). T değerine bakıldığında, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarının idari yönetim alt boyutunun ayrı ayrı anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (Kısmi $r= .473$) ve duyguların kullanımı (Kısmi $r= .182$) arttıkça idari yönetim de artmaktadır. Bunun aksine, duyguların değerlendirilmesi ile idari yönetim arasında ters bir orantı bulunmaktadır (Kısmi $r= -.0,284$). β katsayılarına göre idari yönetimin en büyük yordayıcısının İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi olduğu görülmektedir ($\beta= .460$).

Yapılan regresyon analizi sonucunda duygusal zekâ alt boyutları ile idari yönetim arasında yer alan matematiksel denklem “İdari yönetim= 1,810+0,726 iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi+0,227 duyguların kullanımı-0,467 duyguların değerlendirilmesi” şeklindedir. Bu denklemden anlaşılacağı üzere iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarını sergileme düzeyi arttıkça idari yönetim de doğru orantılı şekilde artmaktadır. Buna karşın duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyi arttığında idari yönetim alt boyutunu sergileme düzeyi azalmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar alanyazın ile karşılaştırılıp tartışılarak açıklanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenlere göre alt boyutlar bakımından analiz edilmiştir. Buna göre, çalışmaya katılan okul yöneticileri iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunu içeren maddeleri “katılıyorum”, duyguların kullanımı alt boyutunu içeren maddeleri “fikrim yok” ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu içeren maddeleri ise “katılmıyorum” şeklinde cevaplamışlardır. Bu araştırmanın analizinde kullanılan beşli Likert sistemi aralığına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda “iyi”, duyguların kullanımı alt boyutunda “orta” ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda “kötü” olduğu yorumlanabilir.

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin duygusal zekâ ortalamalarında alt boyutlar bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların nedeni olarak, duygusal zekânın sonradan geliştirilebilen bir özellik olması ileri sürülebilir. Baltaş (2013, s. 7) ve Goleman (2013, s. 13-14) duygusal zekânın kalıtımla ilgili olmadığını, sonradan da geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla bu çalışmada yer alan okul yöneticilerinin duygusal zekâ ortalamalarındaki farklılık, okul yöneticilerinin yaşamları boyunca tecrübe ettikleri duygusal zekâ geliştirici eylemlerle ilgili olabilir. Özellikle sosyal, aktif, problem çözme etkinliklerinin olduğu okul ve aile ortamlarında bulunma şansı yakalayan bireylerin duygusal zekâlarının yüksek olması olasıdır. Bununla birlikte okul yöneticileri genelde idari işler dolayısıyla çok yoğun olabilmekteler. Bu yoğunluk veri toplama araçlarının yanıtlanmasına yansımış olabilir.

Alanyazında duygusal zekâ ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak araştırmaların çoğunda farklı duygusal zekâ veri toplama araçlarının kullanılması bu araştırma sonuçlarının alt boyutlar bakımından alanyazın ile tartışılmasını güçleştirmektedir. Çünkü alanyazında yer alan duygusal zekâ veri toplama araçlarının boyut ve alt boyutları her zaman benzerlik göstermeyebilmektedir.

Duygusal zekâ bireyin kendi duygularını tanımasını anlamasını ve bu nedenle kendine güvenmesini sağlamaktadır. Ayrıca duygusal zekâ sayesinde kişi kendini karşısındakinin yerine koyabilmekte ve onlara karşı hoşgörölü davranabilmektedir. Yine kişinin soğukkanlı kalabilmesinde, duygularını kontrol edebilmesinde, duygularını amaçları doğrultusunda kullanabilmesinde duygusal zekâsının rolü büyüktür. Duygusal zekâ bir motivasyon kaynağı görevi de görebilmektedir. Duygusal zekanın motivasyon kaynağı görevi kişiyi düşebileceği umutsuzluklardan kurtarabilir. Duygusal zekâsını kullanabilen kişiler ileri görüşlü, yaratıcı, etrafına liderlik eden ve çevreyle kolay ilişkiler kuran aktif kişiler olabilirler. Bu bağlamda duygusal zekâyaya sahip kişiler tüm bu özelliklerinden dolayı toplumda tutunabilen kişiler olmak durumundadırlar. Aynı zamanda tüm bu özellikler kişilerin sosyal hayatta ve iş yaşamında başarılı bireyler olmalarını beraberinde getirmektedir.

Bireylerin duygusal zekâlarını kullandıklarında elde edebilecekleri başarı dolaylı olarak örgütleri de etkilemektedir. Çünkü örgütlerin yöneticileri konumunda bulunan kişilerin duygusal zekâlarının yüksek olması örgütün de başarılı olmasını sağlayabilir. Hayatta bireye katkılar sağlayan duygusal zekâ, yöneticiler kanalıyla örgütlere de bir başarı getirebilir. Bir örgüt liderinde bulunması beklenen temel özellikler genel olarak iletişim yeteneği, insanları etkileme, doğru kararlar alabilme, başkalarını teşvik etme ve motivasyon sağlama, problem çözme, aktif olma ve takım çalışmasına yatkın olma şeklinde sıralanabilir. Bu özelliklerin çoğunun duygusal zekâ boyut ve alt boyutlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda okul örgütünün yöneticilerinin de yüksek düzeyde duygusal zekâ özelliklerine sahip olması beklenebilir. Toplum kalkınması için anahtar role sahip okulların, önemli bir başarı kaynağı olan duygusal zekâyaya sahip yöneticiler tarafından yönetilmesi kuşkusuz değinilmesi gereken bir noktadır. Bu nedenle alanyazında duygusal zekâ ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır.

Asadullah (2013) duygusal zekânın liderlik başarısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında olumlu sonuçlar elde etmiştir. Asadullah'a göre (2013, s. 13) yüksek duygusal zekâyaya sahip kişiler, düşük duygusal zekâyaya sahip kişilere göre daha fazla başarılıdırlar. Duygusal zekânın insan hayatına kazandırdığı özellikler ile başarılı liderlerin özelliklerinin birbirini tamamlayan özellikler olması bu sonucun nedeni olabilir. Duygusal zekâ kavramından söz edilince ilk akla gelen kişilerarası ilişkiler, empati ve duyguların amaçlar doğrultusunda kullanılmak üzere kontrolü gibi özellikler bir liderin

etkileme gücü ile birleştiğinde ortaya başarılı bir lider profili çıkmaktadır. Bu yönetici profili de Asadullah'ın çalışmasında yer alan sonucu desteklemektedir. Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerine yapılan bir diğer çalışma da Çakar ve Arbak'ın (2003, s. 91) yöneticiler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmadır. Bu araştırmada duygusal zekâ düzeyinin dönüştürücü liderlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Duygusal zekâ beş alt boyutta incelenmiş ve yöneticilerin genel olarak iyi düzeyde duygusal zekâyâ sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu çalışma ile yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin dönüştürücü liderlik özellikleri sergilemeye daha yatkın olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik ve duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmalar olduğu gibi okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile ilgili de çalışmalar bulunmaktadır. Çünkü okul yöneticilerin duygusal zekâ davranışı sergilemesi hem yönettikleri kurum adına hem de toplum adına önem arz etmektedir. Öztekin (2006) öz değerlendirmelerine göre yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeyi üzerine yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini yeterince yüksek olarak ifade etmektedir. Konu ile ilgili Ural (2001) tarafından yapılan ve yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutunu inceleyen çalışma sonuçlarına göre yöneticiler her üç boyutta da ileri düzeyde, sürekli ve dengeli bir duygusal zekâ düzeyine sahiptirler.

Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışmanın bu kısmında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular tartışılmaktadır. Bu değişkenler cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve yöneticilikte çalışma yılı şeklinde sıralanabilir.

Bu çalışmaya katılan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan analizin sonuçlarına göre kadın ve erkek okul yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Duygusal zekânın, bilişsel zekânın aksine geliştirilebilir olduğu ifade edilmektedir (Baltaş, 2013, s. 7). Goleman (2013, s. 13-14) da duygusal zekânın genetik bir miras olmadığını ve sadece çocuklukta meydana gelmeyeceğini ifade etmektedir. Bu nedenle duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre değil, yaşanmışlıklara göre farklılaşabileceğini düşünülebilir. Duygusal zekâyı teşvik

edici bir aile ortamında yetiştirme ya da duygusal zekâ eğitimleri alma gibi fırsatlar duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemesinin neden olabilir.

Alanyazında duygusal zekânın cinsiyet ayrımında incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarında farklılıklar görülmektedir. Hopkins ve Bilimoria'nın (2008) gerçekleştirdiği çalışmanın amaçlarından birisi de duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın sonuçlarına göre duygusal zekâ cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Acar (2001) ve Cruz, (2005) da çalışmalarında yöneticilerin cinsiyetleriyle duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Al Noor, Uddin ve Shamaly (2011, s. 27) duygusal zekâ ve liderlik üzerinde yaptıkları çalışmada cinsiyet faktörüne yoğunlaşmışlar ve cinsiyetin duygusal zekâ ve liderlik üzerinde bir etkiye sahip olmadığını sonucuna varmıştır. Daniel Goleman da duygusal zekâ ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmadığını; her insanın güçlü ve zayıf noktalarının olabileceğini ifade etmektedir (Goleman, 2013, s. 13-14).

Alanyazında duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır. (Boyatzis ve Sala, 2004, s. 33; Brackett ve diğerleri, 2006, s. 784; Batista-Foguet, Boyatzis, Guillen ve Serlavos, 2008, s. 31). Benzer şekilde Van Rooy, Alonso ve Viswesvaran (2005, s. 1) yaptıkları çalışmada çok az farkla da olsa kadınların erkeklere göre daha yüksek duygusal zekâ sonucu elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi duygusal zekâ ve cinsiyet ile ilgili araştırmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Bunun nedenleri arasında kadınların rollerinin toplumlara göre farklılaşması gösterilebilir. Bazı toplumlarda kadınlar dini inanç, erkek egemen toplum yapısı, dış dünya ile iletişim eksikliği ve eğitimsizlik gibi nedenlerle dışlanabilmekteler. Bu durum kadınların duygusal zekâ özelliklerini çalışmalara yansıtılmalarının önünde bir engel olabilir. İşte, değişik ülkelerde yapılan duygusal zekâ çalışmalarının cinsiyet bakımından farklılıklar içermesinin nedeni yukarıda bahsedilen toplumsal ve kültürel farklılıklar olabilir. Ayrıca, kadınların genel olarak duygulara önem gösteren bir yapı içerisinde olmaları ve duygularını duygularını hayatlarında daha fazla kullanıyor olmaları bu sonuçların nedeni olabilir.

Bu çalışma kapsamında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin tüm alt boyutlarda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de

incelenmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yaşam tecrübesinin sağladığı çeşitli avantajlardan yola çıkarak yaş ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir bağlantı olabileceği düşünülebilir. Ancak duygusal zekânın geliştirilebilir bir yetenek olması (Baltaş, 2013, s. 7-8) olması duygusal zekânın yaş değişkenine göre farklılaşmayacağını gösterebilir. Bu bağlamda, yaşı ne olursa olsun bir yönetici duygusal zekâ davranışları sergileyebilir.

Duygusal zekânın her geçen gün farklı sektörler bakımından araştırılıyor olması duygusal zekânın yaş değişkeni bakımından da incelenmesini sağlamıştır. Bu nedenle alanyazında duygusal zekânın yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Bu anlamda, yapılan araştırmaların sonuçları da farklılık gösterebilmektedir. Pittman (2012, s. 100) da okul yöneticileri üzerinde çalıştığı doktora tezinde duygusal zekâ ile yaş arasında bir ilişki bulamamıştır. Van Rooy, Alonso ve Viswesvaran (2005, s. 1) duygusal zekânın yaş ile birlikte arttığını ifade etmektedir. Fariselli, Ghini ve Freedman (2008) ve Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo ve Extremera (2012, s. 86) da yaşlıların duygusal zeka bakımından daha önde olduklarını ifade etmektedir. Yaşlı kişilerin tecrübe ettikleri olayların çokluğu ve kendilerini çoğu konuda yetkin görme eğilimleri duygusal zekânın yaş ile birlikte artmasının nedeni olarak görülebilir.

Bu çalışma kapsamında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin tüm alt boyutlarda eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da analiz edilmiştir. Bu analizin sonuçlarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç Öztekin'in (2006) bulgusuyla örtüşmekte fakat Holmes'ın (2008) bulgusuna çelişmektedir. Görüldüğü gibi benzer konular olmasına rağmen araştırmalar arasında farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu farklılıkların nedeni araştırmaların farklı coğrafyalarda, farklı gruplar üzerinde yapılması olabilir. Farklı gruplar ve coğrafyalar bazen farklı kıtaları ve ülkeleri içerirken bazen de aynı ülkenin farklı bir bölgesini içerebilir. Dolayısıyla araştırmaların gerçekleştirildiği coğrafya ve araştırmaların hedef kitlesi sonuçlar üzerinde etkiye sahip olabilir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri kapsamında incelenen değişkenlerden bir tanesi de yöneticilikte çalışma yılıdır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin tüm alt boyutlarda yöneticilikte çalışma

yıllarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin duygusal zekâları yöneticilikte çalışma yılına göre değişiklik göstermemektedir. Öztekin (2006, s. 89) da yaptığı çalışmasında okul yöneticilerini kendi algılarına göre çeşitli değişkenler üzerinden incelemiş ve duygusal zekâ özelliklerini yönetimde kullanma düzeylerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Brooks (2003, s. 111) da çalışmasında yöneticilik tecrübesi ile duygusal zekâ arasında bir ilişki bulamamıştır. Bununla birlikte, alanyazında farklı sonuçlara sahip araştırmalara da rastlamak mümkündür. Rose'ın (2009, s. 14) doktora çalışmasında çıkan sonuca göre deneyimli çalışanların daha fazla duygusal zekâ düzeyine sahiptirler. Rose'ın çalışmasında çıkan sonucun nedeni yılların getirdiği tecrübe duygusunun insana sağladığı öz güven olabilir.

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada okul yöneticilerinin yeterlikleri sekiz alt boyutta ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin yönetmel yeterlikleri; müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim alt boyutlarında analiz edilmiştir. Buna göre okul yöneticileri müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, okul aile ve toplum ilişkileri ve idari yönetim yeterliklerini içeren maddelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle okul yöneticileri tüm bu yeterliklere iyi düzeyde sahiptirler.

Ayrıca bu araştırmaya katılan okul yöneticileri kaynak yönetimi, öğrencilerin yönetimi ve okulun değerler sistemi yeterliklerini içeren maddelere kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bir başka ifade ile okul yöneticileri kaynak yönetimi, öğrencilerin yönetimi ve okulun değerler sistemi yeterliklerine çok iyi düzeyde sahiptirler.

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yönetmel yeterlikleri arasında alt boyutlar bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Okul yöneticileri, “öğrencilerin yönetimi, kaynak yönetimi ve okulun değerler sistemi” yeterliklerini diğer yeterliklere göre daha yüksek düzeyde yerine getirmektedirler. Öğrencilerin yönetimi yeterliğinin kapsamı, öğrencileri kontrol etmek ve onlara rehberlik sağlamak şeklinde ifade edilebilir. Kaynak yönetimi de okulun fiziki, materyal ve mali kaynaklarını etkin bir biçimde yönetmekle ilgilidir.

Okulun değerler sistemi yeterliğinin kapsamı ise güvenilir ve sağlıklı bir okul ortamı oluşturmak şeklinde ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin bu üç yeterliği daha yüksek düzeyde yerine getirmelerinin nedeni öğrencilerin daha iyi yetişmelerini sağlamak olabilir. Aynı zamanda okulun tüm kaynaklarının öğrencilerin başarılı bir eğitim almaları için kullanılması da ayrı bir neden olarak düşünülebilir. Yine, okul yöneticileri okulu daha sağlıklı, güvenli ve elverişli bir ortam haline getirerek öğrencilerin huzur içerisinde olmalarını sağlamaya çalışmaktadırlar. Görüldüğü gibi bu çalışmada en yüksek düzeyde sergilenen üç yönetici yeterliği de eğitim ğretim sürecinin etkinliğini sağlamak hedefine yöneliktir. Bu sonuçlar Selçuk'un (2011), okul yöneticilerinin yeterliklerinin eğitim ğretim sürecine etkisini araştırdığı çalışmasıyla da benzerlikler göstermektedir. Selçuk (2011) okul yöneticisi yeterliklerinin eğitim ğretim sürecine etkisini incelemiş ve kaynak yönetimi, sürekli mesleki gelişim ve okulun değerler sistemi yeterliklerinin eğitim ğretim sürecinin etkililiğine en fazla katkı sağlayan yeterlikler olduğunu ortaya koymuştur. Selçuk'un (2011) araştırmasının sonuçlarında yer alan iki yeterlik ile bu araştırmada okul yöneticilerinin yüksek düzeyde sergilediği iki yeterlik benzerlik göstermektedir.

Okulun toplum içerisinde üstlendiği rol, okul yöneticisinin de değerini arttırmaktadır. Bu anlamda okul yöneticisinden beklenenler artmakta ve sergilemesi gereken yeterlikler de çeşitlenmektedir. Bu nedenle, günümüzde okul yöneticilerinin yeterlikleri ve bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduğu oldukça önemli bir konu haline gelmiştir. Okul, yöneticisinin yeterliklerine göre şekil almaktadır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri yeterlikler hem yöneticilerin bireysel başarılarında hem de okullarının başarılarında pay sahibidir. Tüm bu nedenlerle okul yöneticileri ve onların yeterlikleriyle ilgili birçok araştırma yapılmaktadır.

Bursalıoğlu (1975), eğitim yöneticilerinin yeterlikleri adına ilk çalışmalardan birini gerçekleştirmiştir. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma" isimli çalışmasında yöneticilere on sekiz yeterlik alanında doksan yeterlik sorusu yöneltilmiştir. Araştırmada deneklerin görüş birliğine vardıkları yeterlikler aşağıdaki gibidir:

- Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve ğretim çalışmalarının başarı derecesini ölçmede, amaçlar bakımından tarafsız değerlendirme yapabilme,

- Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde okul ve çevre güçlerinden yararlanabilme,
- Liderlik davranışları bakımından okul topluluğunu bir bütün olarak ele alma ve bölünmesini önleyebilme,
- Okulun yönetimine ilişkin kararları verirken gruplar veya bireyler arası karar çözümlerinde tarafsız kalmayı başarabilme,
- Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetlerini öğrencilerin eğitsel, mesleki ve sosyal gereksinimlerine dayayabilme,
- Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılma, korunma ve bakımında gerekli önlemleri alma ve ilgili makamlarla işbirliği yapabilme,
- Yardımcı hizmetlerin sağlanmasında, öğrenci grubunun yönetimini kolaylaştıracak liderlik davranışları gösterebilme,
- Araştırma, geliştirme ve yenileme alanlarında, çalışanlarının araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapabilme,
- Okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararların uygulanmasına ortak olabilme,
- Okul içi ve dışı eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanmasında yönetimin karar, haberleşme, eşgüdümleme gibi diğer süreçleri ile kaynaştırılmasını sağlayabilme.
- Disiplin ve devamın sağlanmasında, bu kavramlar bakımından ortak bir görüş ve uygulamaya örnek olabilme,
- Eğitsel kolların kurulma, çalışma ve değerlendirilmesinde, öğrenci örgütünü okul amaçlarının gerçekleşmesine yöneltebilme,
- Okul içi ve dışı haberleşme etkinliklerinde makamlar kadar, bireyler veya gruplar arası haberleşmenin de önemini kavrayabilme,
- Okul personelinin yönetiminde görev, rol ve statüleri tanımlayabilme,
- Okul ve çevre ilişkilerinde, basınla olan ilişkilerinde tarafsız ve olumlu davranış gösterebilme.

Bursalioğlu'nun (1975, s. 132-135) önerdiği yukarıdaki yönetici yeterlikleri ile bu çalışmada incelen yönetici yeterlikleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Bursalioğlu'nun çalışmasında önerilen okul ve çevre ilişkileri yeterliği ile bu çalışmada incelenen okul, aile ve toplum ilişkilerinin birbirlerine yakın bir yeterliği ifade ettiği

yorumlanabilir. Yine okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanma yeterliği bu araştırma kapsamında analiz edilen kaynak yönetimi yeterliğine benzemektedir. Disiplin ve devamın sağlanması da bu araştırmanın alt boyutu olan öğrencilerin yönetimi yeterliği ile uyum göstermektedir.

Shuayto'nun (2001, s. 103) işletme okulları üzerinde yaptığı çalışmaya göre dekanlar/okul yöneticilerinin oylamalarıyla seçilen yönetici yeterlikleri önem sırasına göre “sözlü iletişim, yazılı iletişim, kişilerarası iletişim, karar verme ve analitik düşünme, takım çalışmasına uygunluk, yaratıcılık ve eleştirel düşünme” şeklindedir. Yine dekanlar/okul yöneticileri “etik değerler, bilgisayar yeteneği, zaman ve proje yönetimi, ikna etme yeteneği ve küresel farkındalık” gibi yeterlikleri daha az öneme sahip yeterlikler olarak seçmişlerdir.

Petersen (2006) kamu sektörü ve özel sektör yöneticilerine kendi algılarına göre en önemli yönetici yeterliğinin ne olduğunu sormuş ve en önemli on yönetici yeterliğini ortaya çıkarmıştır. Buna göre yöneticilerin etrafındakileri motive etmesi, amaç ve sonucu paylaşması, işi geliştirmesi en önemli yeterlikler arasına girmiştir. Yine, personel tatmini, eşgüdüm, organize olma, yetki verme, strateji ve vizyon yaratma, değerler sistemi ve planlama yeterlikleri de bu çalışma sonucunda ortaya çıkan yeterlikler arasında yer almaktadır.

Şekerci ve Aypay'ın (2009) çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre öğretmenler yöneticilerin yönetim becerilerine ilişkin maddelerden sadece birine (% 3) tamamen katıldıklarını, 32'sine (% 94) katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu maddelerden birine (% 3) de fikrim yok düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu bölümdeki görüşlerinin ortalaması “katılıyorum” düzeyindedir.

Selçuk (2011) okul yöneticilerinin yeterliklerini incelenerek bu yeterliklerin eğitim öğretim süreci üzerindeki etkisini belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada öğretmenlerden seçilen bir örneklem üzerinde okul yöneticilerinin yeterliklerini değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı oldukları okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında öğretmenler değerlendirilen sekiz yeterlik itibarıyla okul yöneticilerini “yeterli” olarak değerlendirmişlerdir.

Bayram (2012) yaptığı tez çalışmasında öğretmenlerin bakış açısıyla ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetsel etkililiklerini incelemiştir. Kavramsal, insani ve teknik beceriler bakımından değerlendirilen okul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyleri ortalamanın üzerinde ve iyi olarak yorumlanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışmanın bu kısmında okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular tartışılmaktadır. Bu değişkenler cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve yöneticilikte çalışma yılı şeklinde sıralanabilir.

Bu çalışmaya katılan okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan analizin sonuçlarına göre kadın ve erkek okul yöneticilerin yönetsel yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bir başka deyişle cinsiyet yönetsel yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu sonuç Terci'nin (2008) elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Terci (2008), ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterlik davranışlarını incelediği çalışmasında yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin göstermekte olduğu yönetici yeterlik davranış düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmasında cinsiyet, lisansüstü eğitim yapma, yaş, branş, mezun olunan okul, yöneticilikteki kıdem yılı, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okulun öğrenci sayısı gibi değişkenleri ele almış ve yöneticileri incelemiştir. Yine benzer şekilde, Dönmez (2002) de okulu müdürlerinin yeterliklerini incelediği çalışmasında yönetici yeterliklerine dair kadınlar ve erkekler arasında bir farklılık bulmamıştır. Şamdan'ın (2008) okul müdürlerinin profillerini incelediği çalışmasında okul müdürlerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin cinsiyeti ile kendilerini okul müdürü olarak ne derece yeterli ve donanımlı gördüklerine de değinmiştir. Sonuç olarak yöneticilerin kendi algılarına göre kendilerini müdür olarak yeterli hissetmeleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı çalışmada okul müdürlerinin cinsiyeti ile kendi okullarında milli eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin düşünceleri arasındaki ilişki de sorgulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre kendi okullarında milli eğitimin temel amaçlarının daha yüksek derecede gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi genel olarak yönetsel yeterlikler ile ilgili

çalışmalarda kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık görünmemektedir. Bu durumun sebebi erkek egemen bir toplum olan Türkiye’de yöneticiliğin bir erkek mesleği olarak görülmesi yatabilir. Bu nedenler kadınlar çeşitli psikolojik ve toplumsal baskılarla yöneticilik yeterliklerini veri toplama aracına yansıtamamış olabilirler.

Bu çalışmaya katılan okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan analizin sonuçlarına göre yöneticilerin yönetsel yeterlik düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Normal şartlarda genç yöneticilerin yaşlı yöneticilere göre daha düşük düzeyde yönetsel yeterlik sergileyeceği düşünülebilir. Ancak bu araştırmanın sonuçlarına göre genç ve yaşlı yöneticiler arasında yönetsel yeterlik sergileme düzeyi bakımından bir fark bulunamamıştır. Bir başka deyişle yönetici pozisyonunda çalışan yaşlı okul yöneticilerinin benzer yönetsel yeterlik düzeyleri sergilemesi, genç yöneticilerin yaşlı yöneticilerden eksiklerinin olmadığına işaret etmektedir. Bunun nedeni yöneticilerin kendilerini yetiştirmeleri ve yöneticilik adına sahip oldukları bilgi birikimleri olabilir. Yine de alanyazında benzer konu üzerine farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları Terci’nin (2008, s. 64) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Terci’ye göre okul yöneticilerin yaşları değişse de yönetsel yeterlik düzeyleri aynı kalmaktadır. Martin ve Staines (1994, s. 30-31) de yönetici yeterlikleri üzerine yaptıkları çalışmalarında yöneticilerin kendi algılarına göre yeterliklerini değerlendirmelerini amaçlamışlardır. Bu değerlendirme sonucuna göre yöneticilerin yaşı ile yeterlik düzeyleri arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Genç yöneticiler ile yaşlı yöneticilerin algılarına göre başarılı bir örgüt için gereken yönetsel yeterlikler değişiklik göstermektedir.

Bu çalışmaya katılan okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan analizin sonuçlarına göre yöneticilerin yönetsel yeterlik düzeyleri müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, okulun değerler sistemi ve idari yönetim alt boyutlarında eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak yöneticilerin yönetsel yeterlik düzeyleri “kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri ve idari yönetim” alt boyutlarında eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Buna göre ön lisans eğitim düzeyinde olan okul yöneticileri diğer eğitim düzeyinde olan okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde kaynak

yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri ve idari yönetim yeterliği sergilemektedir. Bu bulgu Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse'nin (2012, s. 170) bulgularıyla örtüşmektedir. Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012) çalışmalarında okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu anlamda öğretmenlerin ve okul yöneticilerin görüşlerine ayrı ayrı başvurmuşlardır. Çalışmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin kendi yeterlikleri ile ilgili görüşleri okul türüne, eğitim yöneticiliği ile ilgili herhangi bir hizmetçi eğitim ve okul yöneticiliği eğitimi alma durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Fakat Dönmez'in (2002) gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları yöneticilerin yönetsel yeterliklerinin öğrenim durumlarına göre farklılaştığını göstermektedir. Çalışmalar arasında meydana gelen bu farklılıklar çalışmaların yapıldığı bölgeler, okullar ve ölçme araçlarından kaynaklanabilir.

Bu çalışmaya katılan okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla yapılan analizin sonuçlarına göre yöneticilerin yönetsel yeterlik düzeyleri yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Bu çalışmanın sonuçları Binbir'in (2003) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Binbir (2003) ortaöğretim yöneticilerinin bazı özelliklerini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin izlenen yeterlikleriyle yöneticilikte çalışma süreleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Şener (2004) ve Selçuk (2011) çalışmalarında müdür yeterliklerinin müdürlük kıdemlerine göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedirler.

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin Duygusal Zekâ Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmanın amaçlarından biri de “Okul yöneticilerinin “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi” alt boyutlarında duygusal zekâ düzeylerinin, “müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim” alt boyutlarında yönetsel yeterlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığıdır. Bu soruya yanıt almak üzere yönetsel yeterliğin tüm alt boyutlarının duygusal zekâ alt boyutları tarafından

yordanıp yordanmadığını test eden modeller denenmiştir ve tüm modeller anlamlı çıkmıştır. Buna göre duygusal zekâ alt boyutları yönetsel yeterlik alt boyutlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarında duygusal zekâ düzeyleri ile tüm alt boyutlarda yönetsel yeterlik düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Bir başka deyişle okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutlarında duygusal zekâ düzeyleri arttıkça tüm alt boyutlarda yönetsel yeterlik düzeyleri de artmaktadır. Bunun aksine, okul yöneticilerinin duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda duygusal zekâ düzeyleri ile tüm alt boyutlarda yönetsel yeterlik düzeyleri arasında olumsuz yönde bir ilişki vardır. Bir başka deyişle, okul yöneticilerinin duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda duygusal zekâ düzeyleri azaldıkça tüm alt boyutlarda yönetsel yeterlik düzeyleri artmaktadır.

Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerindeki artışın yönetsel yeterlik düzeylerine de yansımalarının nedeni duygusal zekâ davranışlarının özellikle insan ilişkilerinde kişiye önemli avantajlar sağlaması olabilir. Duygusal zekâ sosyal anlamda başarılı olmayı, insan ilişkilerinde güçlü olmayı ve çevredeki insanları etkilemeyi beraberinde getirebilir. Konu ile ilgili olarak Gibbs (1995, s. 64), başarısız olan yöneticilerin genelde teknik yetersizlikler nedeniyle değil insan ilişkilerini iyi yürütemedikleri için başarısız olduklarını ifade etmiştir. Duncan da (2002.s. 52) yöneticilerin mesleki deneyimi, yönetim bilgisi, akademik bilgisi, sezgisi, kişisel nitelikleri, kavrayışı ve okulu yönetme stilinin duygusal zekâyâ dayandırılabilceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda, duygusal zekâ empati, özgüven, kendine çekidüzen verme, yenilikçilik ve motivasyon gibi yeterliklerini içermektedir. Bu özelliklere ek olarak duygusal zekâ iletişim, liderlik, değişim öncülüğü, imece, işbirliği ve ekip çalışmasını içeren sosyal yeterlikleri de kapsamaktadır. Tüm bu duygusal zekâ özelliklerinin yönetim sürecine katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Bu anlamda bu çalışma genel olarak kabul gören duygusal zekâ boyut, alt boyutlarının yönetim sürecine olan katkılarıyla örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde direkt olarak yönetsel yeterlik ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi yöneticilerin kendi algılarına göre inceleyen çalışmaların çok sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmalar genel olarak duygusal zekânın liderlik üzerindeki etkilerine yoğunlaşmaktadır. Cook (2006, s. 69) liderlik üzerine gerçekleştiren bu çalışmaların eğitim alanına genişletilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca alanyazında yer alan okul liderliği, eğitim liderliği gibi araştırmalar da içinde bazı yönetici yeterlikleri

barındırdığından bu çalışmayla benzerlikler içerdiği değerlendirilebilir. Genel anlamda duygusal zekâ çalışmaları örgütler bazında da ele alındığından bu çalışmalar okullarla ilişkilendirilebilmektedir.

Duygusal zekâ ve yönetim birbiriyle yakından ilişkilidir. Başarılı bir yönetim süreci için gereken yönetici davranışları ile duygusal zekâ davranışları benzerlik içermektedir. Goleman (2001, s. 84) duygusal zekâ alt boyutlarında yer alan davranışların tamamının yönetsel anlamda başarıya ulaştıran davranışları olduğunu belirtmektedir. Cherniss ve Goleman'ın ifadeleriyle bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Çünkü bu çalışmanın bulgularında duygusal zekâ düzeyi arttıkça yönetsel yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, Ryback'e (1998, s. 33-50) göre duygusal zekânın kişiye kazandırdığı özelliklerden bir tanesi de üstün yönetim becerisidir. Bu nedenlerle duygusal zekâ yönetimde, özellikle de toplumların çağa uymasını kolaylaştıracak olan insan gücünün yetiştirildiği okul yönetiminde çok önemli bir referans kaynağı olabilir. Duygusal zekânın gücünden tüm örgütlerin olduğu gibi okulların da yararlanması gerekmektedir. Bunun için duygusal zekâ kazanımını yöneticiler kanalıyla okullara ulaştırmak gerekmektedir.

Stone, Parker ve Wood'un (2005) gerçekleştirmiş olduğu çalışma duygusal zekâ ile okul yönetiminin ilişkisini direkt olarak inceleyen nadir çalışmalar arasında yer almaktadır. Ontario (Kanada) Okul Yöneticileri Meclisi adına yürütülen ve 464 okul yöneticisini kapsayan bu çalışmada çok önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada okul yöneticilerinde olması gereken belli başlı duygusal ve sosyal yeterlikler belirlenmiştir. Bu yeterlikleri içeren testlerin yeni okul yöneticilerinin seçiminde ve başarı planlamalarında kullanılması için yetkili birimlere tavsiyelerde bulunulmuştur. Stone, Parker ve Wood'a (2005, s. 8) göre duygusal zekâ, başarılı bir okul yönetimi için belirleyici etkidir. Ayrıca duygusal zekâyâ ait bazı alt faktörler başarılı bir okul yönetimi süreci hakkında çok daha belirleyici olabilmektedir. Bu faktörler duygusal öz farkındalık, kendini gerçekleştirme, empati, kişisel ve kişiler arası ilişkiler, esneklik, problem çözme ve duygu kontrolü şeklinde sıralanabilir. Yöneticiler bu özelliklere sahip olduklarında başarılı birer yönetici olabilecekleri düşünülebilir. Bu çalışma da okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yönetsel yeterlik düzeylerini yordadığı hipotezine dayalıdır. Dolayısıyla her iki çalışma arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Bu

çalışmada öne sürülen hipotez ile Stone, Parker ve Wood'un (2005) çalışmasında başarılı bir yöneticide bulunması gereken özellikler birbiriyle benzerdir.

Okul yönetiminde duygusal zekânın önemine vurgu yapan çalışmalardan birisi de Hebert'in (2011, s. 86) dönüşümsel liderlik, duygusal zekâ ve okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasıdır. Bu çalışma ile dönüşümsel liderlik, duygusal zekâ ve yönetsel etkililik arasındaki ilişki alanyazına paralel olarak yeniden kurulmuştur. Buna göre, okul yöneticilerine dönüşümsel liderlik ve duygusal zekâ özelliklerinin kazandırılması okul yönetimi sürecine katkı sağlayacaktır. Bu yolla okul, toplumun ihtiyacı olan kültürel değişimi daha kolay şekilde yerine getirecektir (Hebert, 2011, s. 86). Görüldüğü gibi, okulların değişen toplumun ihtiyaçlarına karşılık verecek kurumlar halini almasında duygusal zekânın öneminin yadsınamaz. Ayrıca Hebert (2011, s. 87) bu çalışmasında okul yöneticisi yetiştirme ile ilgili bazı tavsiyelerde de bulunmaktadır. Hebert, duygusal zekâ davranışlarının yönetici seçme ve yetiştirme sürecinde kriter olarak yer alması gerektiğini belirtmektedir.

Ural (2001) tarafından yapılan ve konaklama işletmeleri yöneticilerini inceleyen çalışma ile yöneticilerin; “duygularının farkında olma düzeyleri ile duygularını ifade etme düzeyleri”, “kendi duygularından haberdar olma düzeyleri ile başkalarının duygularından haberdar olma düzeyleri” ve “duygularını ifade etme düzeyleri ile başkalarının duygularından haberdar olma düzeyleri” arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin tüm duygusal zekâ davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, yönetsel başarıda duygusal zekâ bileşenlerinin birbirinden bağımsız olamayacakları söylenebilir. Ural'ın araştırması ile bu araştırmanın sonuçları yöneticilerin duygusal zekâyâ sahip olmaları gerektiği noktasında örtüşmektedir.

Moore (2009, s. 20), okul yöneticilerinin duygusal zekâ özelliklerini incelediği makalesinde duygusal zekânın statükoya meydan okumak ve mükemmel olmak için gereken kültürün oluşmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlikler taşıyan makalede duygusal zekâ üzerine yoğunlaşmak yöneticilere, personelin okul için ortak bir vizyon yaratmasında, tüm öğrencilerini başarılı olmasının hedeflenmesinde, saygı ve güvene bağlı bir okul ortam oluşturulmasında kolaylıklar sağladığı ifade edilmiştir. Bu anlamda üniversiteler, okul yönetimleri ve devletin eğiti ile ilgili karar alıcı mekanizmalar mutlaka duygusal zekâ davranışlarına göre

düzenlenmelidir. Bu duygusal zekâ davranışları hem mevcut yöneticilere hem de aday yöneticilere uygulanmalıdır. Duygusal zekâyâ sahip olan okul yöneticileri sadece öğretmenler, öğrenciler ve velilerle iyi ilişkiler kurmayacak aynı zamanda değişime öncülük eden okul reformunu da gerçekleştirebileceklerdir. Dolayısıyla duygusal zekâ toplumun ihtiyaç duyduğu insanı gücünü yetiştirecek ve toplumun hızla değişen zamana ayak uydurmasını kolaylaştıracak bir araç olarak da görülebilir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ özellikleri sergilemesini okulun tam bir öğrenme ortamı olmasına katkı sağlamaktadır (Noe, 2012, s. 4). Çünkü duygusal zekâ ve okul yönetici yeterlikleri genel anlamda birbirleriyle örtüşmektedir. Dolayısıyla duygusal zekâyâ sahip bir okul yöneticisi, yönetici yeterlikleri bakımından da donanımlı olmak durumundadır. Görüldüğü gibi dolaylı olarak duygusal zekâ okulun iyi bir öğrenme ortamı haline gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre de duygusal zekâ davranışları yönetsel yeterlik davranışlarını sergileme düzeylerini arttırmaktadır.

Bu çalışma ile duygusal zekânın yönetsel yeterlik düzeyini anlamlı şekilde yordadığı hipotezi doğrulanmıştır. Reed (2005, s. 119) de doktora çalışmasında ortaokul yöneticilerini incelemiş ve çalışmasının sonucunda yöneticiler için kurduğu hipotezi doğrulamıştır. Bu hipoteze göre “yöneticiler duygusal zekâlarını ne kadar fazla geliştirirlerse kendi yönetici liderlik özellikleri de o denli gelişmektedir.” Bu sonuç yöneticilerin liderlik özellikleri üzerinde duygusal zekânın etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim liderliği üzerine yapılan çalışmalar eğitim yöneticilerinin yeterliklerini de içermektedir. Bu anlamda duygusal zekânın yönetici ve yönetim üzerindeki etkisi her iki çalışmanın sonucuyla doğrulanmıştır. Ayrıca Reed’in (2005) çalışmasında yöneticinin “açık” olması ile duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişki de incelenmiştir. Buna göre kişi ne kadar fazla duygusal zekâyâ sahipse o kadar “açık” bir yönetici olabilmektedir. Bu sonucun nedeni duygusal zekânın öz bilinç alt boyutu olabilir. Öz bilinç kişinin kendi iç hallerini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilme yeterliklerini kapsamaktadır. Yeteneklerin altında duygusal öz bilinç, öz değerlendirme ve güven duygusu yatmaktadır (Goleman, 2010, s. 389-390; Goleman, 2013, s. 38-39). Öz bilinç sahibi bir yönetici kendinden emin olması aynı zamanda “açık” bir yönetici olmasını da sağlayabilir.

Rosete ve Ciarrochi (2005) duygusal zekâ, lider etkililiği ve iş performansı üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre duygusal zekâ, işle ilgili sonuçların

elde edilmesinde ve liderlerin çevrelerinde etkili kişiler olarak algılanmalarında etkiye sahiptir. Bu etki duygusal zekânın empati ve sosyal beceriler boyutunun bir sonucu olabilir. Çünkü duygusal zekânın empati boyutu başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak ve politik bilinç alt boyutlarını içermektedir. Sosyal beceriler boyutu ise etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, işbirliği ve ekip çalışması gibi yetenekleri içermektedir. Dikkatle incelendiğinde tüm bu boyut ve alt boyutlar liderlerin çevrelerinde etkili kişiler olmalarına yardımcı olabilir. Rosete ve Ciarrochi (2005) gerçekleştirdikleri bu çalışmayla yöneticilerin seçiminde ve kişisel gelişimlerinin tamamlanmasında duygusal zekânın kullanılması gerektiği tavsiyesinde bulunmaktadır.

Downey, Roberts ve Stough (2011) duygusal zekâ ve çalışma ortamı üzerine araştırma yapmışlar ve duygusal zekânın çalışanların mutluluğu, iş doyumunu ve örgüte bağlılığı üzerinde etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Buna göre duygusal zekâ düzeyleri yüksek kişiler daha mutlu ve daha tatminkâr olmaktadır. Ayrıca duygusal zekâ sahibi kişiler çalıştıkları kuruma daha fazla bağlı olmakta ve kurumlarını sahiplenmektedirler. Böylelikle elverişli bir çalışma ortamı meydana gelmektedir. Downey, Roberts ve Stough'un (2011) çalışmasıyla bu çalışmanın birbirini desteklediği ileri sürülebilir. Çünkü bu çalışma kapsamında incelenen yönetsel yeterliklerden bazıları da çalışma ortamı ve personelin huzur ile ilişkilidir. Duygusal zekâ yeterliklerinin yönetsel yeterlikleri yordadığı sonucunu da hatırlarsak bu çalışma ile duygusal zekânın çalışma ortamına olumlu etki ettiği söylenebilir. Duygusal zekâ davranışlarının çalışma ortamına olan etkisi mutluluk, iyimserlik, strese dayanma ve dürtü kontrolü alt boyutlarıyla ilgili olabilir. Bu alt boyutlar sırasıyla kişinin hayata karşı olan doyunluğu, bardağın dolu tarafını görebilmesi, karışık durumlara karşı ruhsal durumunu kontrol edebilmesi ve dürtülerini yapıcı şekilde kontrol edebilmesiyle ilgilidir. Görüldüğü gibi yöneticilerde ve çalışanlarda bu özelliklerin olması çalışma ortamını olumlu şekilde etkileyecektir.

Bardach (2008) okul başarısıyla duygusal zekânın ilişkisini incelediği doktora tezi çalışmasında duygusal zekâlı yöneticilerin okullarının daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucunda duygusal zekâsı ölçülen ve yüksek puan ele eden yöneticilerin okullarının Maryland Eğitim Bakanlığının okulların başarısını ölçen testten de başarılı sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Dolayısıyla bu sonuç duygusal zekânın okul başarısını etkilediğini şeklinde yorumlanabilir. Duygusal zekânın okul başarısına etkisi

okul yöneticisi kanalıyla olabilir. Okul yöneticileri okulları etkileyen önemli unsurlardandır. Okul yöneticisinin başarılı olması aynı zamanda okulun da başarılı olabileceği anlamına gelebilir. Gibbs de (1995, s. 64) başarısız olan yöneticilerin genelde teknik yetersizlikleri için değil insan ilişkilerini iyi yürütemedikleri için başarısız olduklarını ifade etmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarında analiz edilmiştir. İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutu ile ilgili bulgulara bakıldığında okul yöneticilerinin bu alt boyuta ait maddelere katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle okul yöneticileri duygusal zekânın iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutuna iyi düzeyde sahiptirler.

Yine benzer şekilde okul yöneticileri duygusal zekânın, duyguların kullanımı alt boyutunu içeren maddelere kısmen katılıyorrum şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre okul yöneticileri duyguların kullanımı alt boyutuna orta düzeyde sahiptirler.

Analiz bulgularına göre duygusal zekânın üçüncü ve son alt boyutu olan duyguların kullanımına ise okul yöneticileri düşük düzeylerde sahiptirler. Okul yöneticileri bu alt boyuta ait maddelere katılmadıklarını ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma ile duygusal zekâ alt boyutlarının okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve yöneticilikteki çalışma süresi gibi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Bu analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâ düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâ düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâ düzeyleri yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin yönetmel yeterlikleri; müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim alt boyutlarında analiz edilmiştir. Buna göre okul yöneticileri müfredatın sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, okul aile ve toplum ilişkileri ve idari yönetim yeterliklerini içeren maddelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle okul yöneticileri tüm bu yeterliklere iyi düzeyde sahiptirler.

Okul yöneticileri kaynak yönetimi, öğrencilerin yönetimi ve okulun değerler sistemi yeterliklerini içeren maddelere kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bir başka ifade ile okul yöneticileri kaynak yönetimi, öğrencilerin yönetimi ve okulun değerler sistemi yeterliklerine çok iyi düzeyde sahiptirler.

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yeterlik Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma ile yönetmel yeterlik alt boyutlarının okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve yöneticilikteki çalışma süresi gibi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Bu analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin müfredat sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim alt boyutlarındaki yönetmel yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin müfredat sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim alt boyutlarındaki yönetsel yeterlik düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin müfredat sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, okulun değerler sistemi ve idari yönetim alt boyutlarındaki yönetsel yeterlik düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Buna karşın, okul yöneticilerinin kaynak yönetimi, okul aile ve toplum ilişkileri ve öğrencilerin yönetimi alt boyutlarındaki yönetsel yeterlik düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna göre ön lisans mezunu okul yöneticileri, lisans ve yüksek lisans mezunu okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde kaynak yönetimi; okul aile ve toplum ilişkileri ve öğrencilerin yönetimi yeterliğine sahiptir.

Okul yöneticilerinin müfredat sunuluş yöntemi, personel yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim alt boyutlarındaki yönetsel yeterlik düzeyleri yöneticilikte çalışma yılı değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeylerinin Duygusal Zekâ Tarafından Yordanmasına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâları müfredatın sunuluş yöntemi yeterliklerini yordamaktadır. Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutunu sergileme düzeyleri arttıkça; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri ise azaldıkça müfredatın sunuluş yöntemi yeterlikleri de artış göstermektedir. Müfredatın sunuluş yöntemi yeterliğinin en büyük yordayıcısı iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesidir.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâları personel yönetimi yeterliklerini yordamaktadır. Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutunu sergileme düzeyleri arttıkça; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri ise azaldıkça personel yönetimi

yeterlikleri de artış göstermektedir. Personel yönetimi yeterliğinin en büyük yordayıcısı iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesidir.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâları sürekli mesleki gelişim yeterliklerini yordamaktadır. Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutunu sergileme düzeyleri arttıkça; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri ise azaldıkça sürekli mesleki gelişim yeterlikleri de artış göstermektedir. Sürekli mesleki gelişim yeterliğinin en büyük yordayıcısı iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesidir.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâları kaynak yönetimi yeterliklerini yordamaktadır. Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri arttıkça; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri ise azaldıkça kaynak yönetimi yeterlikleri de artış göstermektedir. Kaynak yönetimi yeterliğinin en büyük yordayıcısı iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesidir.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâları okul, aile ve toplum ilişkileri yeterliklerini yordamaktadır. Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri arttıkça; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri ise azaldıkça okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlikleri de artış göstermektedir. Okul, aile ve toplum ilişkileri yeterliğinin en büyük yordayıcısı iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesidir.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâları öğrencilerin yönetimi yeterliklerini yordamaktadır. Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutunu sergileme düzeyleri arttıkça; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri ise azaldıkça öğrencilerin yönetimi yeterlikleri de artış göstermektedir. Öğrencilerin yönetimi yeterliğinin en büyük yordayıcısı iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesidir.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâları okulun değerler sistemi

yeterliklerini yordamaktadır. Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri arttıkça; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri ise azaldıkça okulun değerler sistemi yeterlikleri de artış göstermektedir. Okulun değerler sistemi yeterliğinin en büyük yordayıcısı iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesidir.

Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarındaki duygusal zekâları idari yönetim yeterliklerini yordamaktadır. Okul yöneticilerinin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı alt boyutunu sergileme düzeyleri arttıkça; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu sergileme düzeyleri ise azaldıkça idari yönetim yeterlikleri de artış göstermektedir. İdari yönetim yeterliğinin en büyük yordayıcısı iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesidir.

Öneriler

Uygulayıcılar için öneriler

Bu çalışmanın ile yöneticilerin tüm alt boyutlarda duygusal zekâ düzeylerinin tüm alt boyutlarda yönetsel yeterlikleri düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değişen zamana ayak uyum sağlayabilecek insanların hayata kazandırılmasında büyük paya sahip olan okulların duygusal zekânın getirilerinden faydalanması gerekmektedir. Duygusal zekâ okulların örgütlenmesinde, yöneticilerin görevlendirilmesinde, öğretmen ve diğer çalışanların kendini okula ait hissetmesinde ve etkili bir eğitim-öğretim süreci sağlanmasında bir referans kaynağı olmalıdır. Duygusal zekânın okullara nüfuz etmesinin en kolay yolu yöneticilerdir. Duygusal zekâ yöneticiler kanalıyla okullara girmeli ve daha sonraki süreçlerin tamamında da duygusal zekâ boyut ve alt boyutlarından faydalanılmalıdır. Çünkü duygusal zekâ örgütler için hayati önem taşıyan çoğu noktada devreye girebilecek ve sorunları çözebilecek potansiyele sahiptir.

Bu anlamda;

- Okul yöneticilerinin atanması noktasında duygusal zekâ bir ölçüt olabilir.
- Halen yöneticilik görevinde bulunanlar çeşitli seminerler yoluyla duygusal zekâ eğitimi alabilirler. Çalışmalar duygusal zekânın doğuştan gelmediğini, sonradan da geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

- Okul yöneticilerinin sahip olmaları beklenen çoğu yeterlik ile duygusal zekânın doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunabilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin yeterlikleri belirlenirken duygusal zekâ ve yönetsel yeterlikler göz önünde tutulabilir.
- Ülkemizde yöneticilik bir meslek olarak görülmemektedir. Bu anlamda eğitim fakültelerinden mezun olan her öğretmen aslında bir yönetici adaydır. Bu nedenle eğitim fakültelerinin ders programlarında duygusal zekâ ile ilgili kavramları ve bunların yönetsel yeterliklerle olan bağlantısını içeren seçmeli dersler sunulabilir.
- Eğitim fakültelerinde duygusal zekâ ve yöneticilerin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili seminerler verilebilir, eğer hâlihazırda veriliyorsa sayısı artırılabilir.
- Bu çalışmanın alt amaçları kapsamında duygusal zekâ ve yönetsel yeterlik boyutlarını sergileme düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Yönetsel yeterliğin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesinde sadece üç alt boyut bakımından bir farklılaşma gözlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı kanalıyla çok daha büyük kapsamda yeni araştırmalar yapılarak duygusal zekâ davranışları ve yönetsel yeterlikler ayrıntılı şekilde inceleyebilir. Bu inceleme sonuçlarına göre yönetici atamalarında düzenlemeye gidilebilir.
- Yönetim ve duygusal zekânın önemi çağımızda her geçen gün artmaktadır. Gelecekte bu iki kavramın daha da önemli olacağı öngörülebilir. Bu bağlamda daha şimdiden çocuklara duyguları kontrol etme ve onları yönetme alışkanlıkları kazandırılabilir.
- Bu çalışma sonucunda okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bir başka ifade ile kadın veya erkek olmanın daha iyi düzeyde yönetsel yeterliğe sahip olmak ile ilgili yoktur. Buna göre çok az olan kadın yönetici sayısı artırılabilir ve modern bir toplum olması gerektiği üzere kadınların yönetimde daha fazla yer alması sağlanabilir.

Araştırmacılar için öneriler

- Başarılı okul yöneticilerinin duygusal zekâ davranışları ve bu davranışların direkt etkide bulunduğu yönetsel yeterlikler ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Okul başarısı, duygusal zekâ ve yönetim sürecinin etkililiğin belirlenmesini içeren çalışmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ davranışlarına bakış açıları ve bunun yönetim sürecine ne gibi katkılar sağladığına dair yöneticilerin öz algıları belirlenebilir.
- Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerini arttıran başka etkenler yine okul yöneticilerinin kendi algılarına göre belirlenebilir.

BÖLÜM VII

KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adler, A. (1977). *İnsanı tanıma sanatı* (çev. Şelale Başar). İstanbul: Dergâh Yayınları
- Agee, A., S. (2005). The Four Pillars: A framework for improving IT managers. *Educause Quarterly*, 4, 44-47.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 159-175.
- Akbar, A. (2012). The crucial role of leadership in organizations: A review of literature. *International Journal of Independent Research and Studies*, 1(4), 153-161.
- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenlerini etkileyebiliyor mu. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 75-88.
- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 89-105.
- Al Noor, M., Uddin, M. I. ve Shamaly, S., S. (2011). Leadership style and emotional intelligence: a gender comparison. *European Journal of Business and Management*, 3(10), 27-52.
- Allen, L.A. (1958). *Management and organization*. New York: McGraw-Hill.
- Araoz, C., F. (2007) *Great people decisions*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Asadullah, M. (2013). Does emotional intelligence affect leadership success? *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 1(1), 13-17.
- Aslan, Ş. (2013). Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve post modern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(2), 195-212.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Baltaş, Z. (2013). İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bardach, R. H. (2008). *Leading schools with emotional intelligence: A study of the degree of association between middle school principal emotional intelligence and school success*. Doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis, USA.
- Bardzil, P. ve Slaski, M. (2003). Emotional intelligence: Fundamental competencies for enhanced service provision. *Managing Service Quality*, 13(2), 97-104.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bar-On, R. ve diğeri (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. USA: Praeger Publishers.
- Bar-On, R. ve Hadley, R. (2003). *The Emotional quotient 360 (EQ-360): A multi rater assessment for emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. ve Parker, James, D., A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: the theory and practice of development, evaluation, education, and application--at home, school, and in the workplace*, U.K.: John Wiley & Sons Ltd.
- Başaran, İ., E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ., E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Yargıcı Matbaa.
- Batista-Foguet, J. M., Boyatzis, R. E., Guillen, L., ve Serlavos, R. (2008). Assessing emotional intelligence competencies in two global contexts. *Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives*, 89-114.
- Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (Editörler). (2007). *Encyclopaedia of social psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Vohs, K. D. ve Alquist, J. L. (2010). Does emotion cause behaviour (apart from making people do stupid, destructive things)? In C. R. Agnew, D. E. Carlston, W. G. Graziano, and J. R. Kelly (Editörler). *Then a miracle occurs: Focusing on behaviour in social psychological theory and research* (s. 119-136). New York: Oxford.
- Bayram, F. (2012). *İlköğretim okullarında müdürlerin yönetsel etkililiği ve okul iklimi ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beasley, K. (1987). The emotional quotient. Is our EQ-emotional intelligence more important than our IQ? *Menta Magazine*, 25.
- Besler, S. ve Oktal, Ö. (2012). *Yönetim bilimi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bhardwaj, G. (2008). Emotional intelligence of managers in India: Creating an understanding. In Emmerling, R.J., Shanwal, V.K. ve Mandal, M.K. (Editörler), *Emotional intelligence: theoretical and cultural perspectives*. India: Nova Science Publishers.
- Binbir, E. (2003). *Yöneticilerin iletişim kurma ve eğitim ortamı, çevresi oluşturma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Boyatzis, R. E. ve Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. In Glenn Geher (Ed.), *The measurement of emotional intelligence*, 147-80.

- Bozkurt, Ö. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ö. Bozkurt, T. Ergun ve S. Sezen (Editörler). Ankara: TODAİE Yayını No:283.
- Brackett, M. A., ve Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*,18, 34-41.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. ve Salovey, P. (2006), “Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-95.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bronwynne, B. (2007). *Fresh perspectives: managing people*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Brooks, J. K. (2003). Emotional competencies of leaders: a comparison of managers in a financial organization by performance level, Doctoral dissertation,, North Carolina State University, Raleigh, USA.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Editör). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 101-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. İlköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Butler, G., & McManus, F. (2014). *Psychology: A very short introduction*. U.K.: Oxford University Press.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Can, N. (2013). Okul yönetiminde rol oynayan öğeler. N. Can (Editör). *Kuram ve Uygulamada Okul Yönetimi* (s. 155-182). Ankara: Pegem Akademi.
- Caruso, D., R. ve Salovey, P. (2010) *Yönetimde duygusal zeka*. Özel Baskı. İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Carvell, F. J. (1975). *Human relations in business*. (2nd Ed.) New York: Macmillan Pub. Co. Inc.
- Cassady, J. C. and M. A. Eissa (2008). *Emotional intelligence: perspectives from educational and positive psychology*. New York: Peter Publishing Inc.
- Caudron, S. (1999). The hard case for soft skills. *Workforce*, 78(7), 60-66
- Caudron, S. (1999). What emotional intelligence is and isn't. *Workforce*, 78(7), 62.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları
- Chabot, D. ve Chabot, M. (2004). *Emotional pedagogy*. Canada: Trafford.

- Cherniss, C. (2000, April 15). *Emotional intelligence: what it is and why it matters - consortium for research on emotional intelligence in organizations* - Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA.
- Cherniss, C., ve Goleman, D. (Editörler). (2003). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, USA: John Wiley & Sons.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. ve Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Cobb, C. - Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence: what the research says. *Educational Leadership*, 58, 14-18.
- Combs, A. W., Miser, A. B., ve Whitaker, K. S. (1999). *On becoming a school leader: A person-centred challenge*. USA: ASCD.
- Connolly, T.M., Hainey, T., Boyle, E., Moreno-Ger, P. ve Baxter, G. (2014). *Psychology, pedagogy, and assessment in serious games*. USA: Information Science Reference.
- Cook, C. R. (2006). *Effects of emotional intelligence on principals' leadership performance*. Doctoral dissertation, Montana State University-Bozeman, College of Education, Health & Human Development, USA.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51, 31-38.
- Cooper, R.K., ve Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Berkley Publishing Group.
- Costa, S., Petrides, K. V., ve Tillmann, T. (2014). Trait emotional intelligence and inflammatory diseases. *Psychology, Health and Medicine*, 19(2), 180-189.
- Cruz, G., D. (2005). *Relationship of leadership orientations to emotional intelligence of public elementary, intermediate and high school principals in Puerto Rico*. Doctoral dissertation, Dowling College, USA.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *DE ÜİİBF Dergisi*, 18(2), 83-98.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*, 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çıngı, H. (1994). *Örneklem kuramı*. 2. Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Daft, R. ve Marcic, D. (2006). *Understanding management*. USA: Thomson South -Western.
- Darwin, C. (1872). *The origin of species by means of natural selection*. New York: P.F. Collier & Son Company.
- Darwin, C. (2009). *The expression of the emotions in man and animals*. England: Penguin Books (Original work published 1872).

- Demir, M. (2009). *Konaklama işletmelerinde duygusal zekâ, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Detterman, D. K. (1988). Human intelligence is a complex system of separate processes. In R. J. Sternberg ve D. K. Detterman (Eds.). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 57-61). Norwood, NJ: Ablex Publishers.
- Doğan, S. (2005). *Çalışan ilişkileri yönetimi*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütleri için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Doğan, S., ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 209-230.
- Downey, L. A., Roberts, J. ve Stough, C. (2011). Workplace culture emotional intelligence and trust in the prediction of workplace outcomes. *Int. Journal of Business Science and Applied Management*, 6(1).
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Pegem A Yayıncılık, 29, 27-45.
- Drucker, P., F. (1992) *Etkin yöneticilik* (çev. A. Özden ve N. Tunalı). İstanbul: ETİ Kitapları.
- Duncan, D. (2002). Emotionally intelligent female primary head teachers: The new women of power? *Education*, 30(3), 48-54.
- Efil, İ. (1998). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (5. Baskı). Bursa: Vipsaş A. S.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish and M. Power (Eds.). *Handbook of cognition and emotion*. Sussex, U.K.: John Wiley ve Sons Ltd.
- Ekman, P. (2003) *emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Henry Holt and Company.
- Ellis, C. W. (2005). *Management skills for new managers*. New York: AMACOM.
- Emmerling, R.J., Shanwal, V.K. ve Mandal, M.K. (2008). *Emotional intelligence: theoretical and cultural perspectives*. New York: Nova Science Publishers.
- Erdoğan, İ. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Evenson, E.A. ve Psychology, Capella University. School of. (2007). *Examining the relationship between emotional intelligence and college success*. USA: Capella University.
- Everard, K.B., Morris, G. ve Wilson, I. (2004). *Effective school management*. California: SAGE Publications.

- Fariselli, L., Ghini, M. ve Freedman, J. (2008). Age and emotional intelligence. Six seconds: The Emotional Intelligence Network. Web: https://www.6seconds.org/sei/media/WP_EQ_and_Age.pdf adresinden alınmıştır.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. ve Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Psychological Behaviour*, 20, 77-89.
- Frijda, N., H. ve Mesquita, B. (1998). The analysis of emotions: dimensions of variation. In Mascolo, M.F. ve Griffin, S. (1998), *What develops in emotional development?* New York: Springer.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind basic books*. New York: Basic Books (Original work published 1983).
- Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind. The selected works of Howard Gardner*. Oxon: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, J. W. (1988). The tasks of leadership. *NASSP Bulletin*, 72(510), 77.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim yönetimi, dün, bugün ve 2000li yıllara doğru. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. 3(3), 299-308.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. From *Time magazine*, 2, 60–66.
- Goertzel, B. (2006). *The hidden pattern: A patternist philosophy of mind*. Florida: Brown Walker Press.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zekâ* (Çev. B.S. Yüksel). Varlık Yayınları No 581. (Eserin orijinali 1995'te yayımlandı).
- Goleman, D. (2001). Developing Emotional Competence through Relationships at Work. In C. Cherniss ve D. Goleman (Eds.). *The emotionally intelligent workplace*, (pp. 254-285). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2013). *İş başında duygusal zekâ* (çev. D., Balkara, H., Deniztekin, F., ve Deniztekin, O.) 11. Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları. (Eserin orijinali 1998'de yayımlandı).
- Gurr, D. ve Drysdale, L. (2007). Models of successful principal leadership: Victorian Case Studies. In C. Day and K. Leithwood (eds.), *Successful principal leadership in times of change*, (pp. 39-57). Netherlands: Springer.
- Gürbüz, R., Erdem, E., ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 9(2), 167-179.
- Gürsel, M. (Ed.). (2004). *Eğitime ilişkin çeşitlemeler 1*, Konya: Eğitim Kitabevi.

- Hebert, Elizabeth B. (2011). The Relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals. *Educational Policy Studies Dissertations*. Department of Educational Policy Studies, Georgia State University, Atlanta, USA.
- Hesselbein, F., Goldsmith, M. ve Beckhard, R. (1996). *The leader of the future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hicks, H.G. (1971). *The management of organizations: a systems and human resources approach*. USA: McGraw-Hill.
- Hogg, B. (1993). European managerial competencies. *European Business Review*, 93(2), 21–26.
- Holmes, R. A. (2007). *Class effects: An exploratory study of the relationship between emotional intelligence and socio-economic status among African Americans*. Doctoral dissertation, The George Washington University, USA.
- Hughes, M., ve diğerleri (2011). *Emotional intelligence in action: training and coaching activities for leaders and managers*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Hwang, S. ve Michigan State University. (2008). *The predictive strength of emotional intelligence on coaching efficacy and leadership style of high school basketball head coaches*. Michigan State University, USA.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., ve Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Karakuş, M., Töremen, F. (2006). Denetçi gözüyle yönetici yeterlikleri: İlköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 175-189
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, R. (1974) *skills of an effective administration*, USA: Harvard Business Press
- Kaur, H., ve Bains, A. (2013). Understanding the concept of entrepreneur competency. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(11), 31-33.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*, 6. Baskı, Bilim Yayıncılık.

- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ etkinliklerinde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Konrad, S. ve Claudia, H. (2001). *Duygularla güçlenmek* (çev. M. Taştan). İstanbul: Hayat Yayınevi.
- Krajcovicova, K., Caganova, D., Cambal, M. (2012) Key managerial competencies and competency models in industrial enterprises. *Annals of DAAAM for 2012 & Proceedings of the 23rd International DAAAM Symposium*, 23(1).
- Lassk, F. G., ve Shepherd, C. D. (2013). Exploring the relationship between emotional intelligence and salesperson creativity. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 33(1), 25-38.
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lombardi, K.S. (2012). *The mama's boy myth: why keeping our sons close makes them stronger*. London: Penguin Group.
- Lunenburg, F. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi* (çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayın.
- Lynch, D., A. (2008). *An examination of emotional intelligence and the relationship to gender, country of residence, and organizational job category*. Doctoral dissertation, Capella University, USA.
- Lynn, A. B. (2005). *The EQ difference: a powerful plan for putting emotional intelligence to work*. New York: AMACOM.
- Lynn, A., B. (2008). *The EQ interview: finding employees with high emotional intelligence USA*: AMACOM.
- Martin, G. & Staines, H. (1994). Managerial competences in small firms. *Journal of Management Development*, 13(7), 23-34.
- Martins, A., Ramalho, N., ve Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 49(6), 554-564.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1990). Emotional intelligent. *Bywood Publishing Co., Inc.*, pp.185-190.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Mayer, J., D., Salovey, P. ve Caruso, D, R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 63(6), 503-517.

- MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı (1987). Yöneticiler Semineri Notları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Web:- <http://ggurses2.tripod.com/ogretmenler1/ogr31.htm>.
- Mestry, R. ve Grobler, B. R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *International Studies in Educational Administration*, 32(3).
- Milhoan, P. L. (2007). *Emotional intelligence competencies of department chairs in the West Virginia State Community College System and their faculty members' perceptions of organizational climate*.
- Montana, P. J. ve Charnov, B. H. (2008). *Management*, Barron's Educational Series.
- Montgomery, J.G., Cook, E.I., Wagner, P.J. ve Hubbard, G.T. (2005). *Conflict management for libraries: strategies for a positive, productive workplace*. USA: American Library Association.
- Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform. *American Secondary Education*, 37(3), 20-28.
- Murray, D. ve Coffey, D. (2011). *Emotional Intelligence: Ossidian Digital Media*.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... ve Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), 77-101.
- Noe, J. (2012). *The relationship between principal's emotional intelligence quotient, school culture and student achievement*, Doctoral dissertation, Liberty University, USA.
- Nyklíček, I., Vingerhoets, A. ve Zeelenberg, M. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual and clinical issues*. New York: Springer.
- Okutan, M. (2012). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar*. Pegem Yayınları. Ankara
- Ortony, A., Turner, T., J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*. 97(3), 315-331.
- Özalp, İ. (2012). Yönetim bilimine giriş. C. Koparal (Editör). *Yönetim ve Organizasyon* (s. 3-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Cilt 1, 2.Baskı, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. S. Özdemir(Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Palmer B., Donaldson, C. ve Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-on emotional quotient inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1191-1210.

- Pandey, V.C. (2005). *Intelligence and motivation*. India: Isha Books.
- Partridge, E. (2006). *Origins: A short etymological dictionary of modern English*. London & New York: Taylor & Francis.
- Payne, W.L. ve UMI. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire*. Unpublished doctoral dissertation, UMI Dissertation Services.
- Pellitteri, J. (2009). *Emotional processes in music therapy*. New Hampshire: Barcelona Publishers.
- Petersen, P. (2006). *Top management competencies - An investigation into the top 100 private and public companies in the Faroes*. Master's thesis, Robert Gordon University, Aberdeen Business School, UK.
- Petrides, K., V. ve Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448.
- Pittman, R., E. (2012). *Emotional intelligence in charter school principals and student performance*. Doctoral dissertation, University of Phoenix, USA.
- Rankin, N. (2004). *The new prescription for performance: the eleventh competency benchmarking survey*. Competency & emotional intelligence benchmarking supplement 2004/2005. London: IRS.
- Rau, W., A. (2001). *The relationship of emotional intelligence test scores to job performance evaluation scores in the management group of a health care organization*. Unpublished doctoral dissertation, Medical University of South Carolina, ABD.
- Recepoğlu E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86.
- Reed, T. G. (2005). *Elementary principal emotional intelligence, leadership behaviour, and openness: An exploratory study*. Doctoral dissertation, The Ohio State University, USA.
- Reeder, W., G. (1961). Okul idareciliğinin esasları. (çev. T. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M., K. (2012). *Management*, Pearson Prentice Hall.
- Rose, S. K. (2009). *Assessing emotional intelligence among information technology and non-information technology professionals*. Northcentral University, USA.
- Rosete, D. ve Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- Ryback, D. (1998). *Putting emotional intelligence to work*. USA: Taylor & Francis.
- Salovey, P., Brackett, M.A. ve Mayer, J.D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. New York: Dude Publishing.

- Sanghi, S. (2007). *The handbook of competency mapping: understanding, designing and implementing competency models in organizations*. Thousand Oaks, California: Response Books.
- Schermerhorn, J.R. (2008). *Management*. USA: John Wiley & Sons.
- Schlechty, P., C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... ve Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology, 141*(4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 25*(2), 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. ve Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 921-933.
- Selçuk, G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim Sürecine etkisi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 472-480.
- Sengupta, N. (2009). *Emotional intelligence*. New Delhi: Excel Books.
- Sezgin, F. (2013) Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir (Editör). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 63-100). Ankara: Pegem Akademi.
- Shapiro, L.E. (2010). *How to raise a child with a high EQ: Parents' guide to emotional intelligence*. New York: HarperCollins.
- Shuayto, N. (2001) *A study evaluating the critical managerial skills corporations and business schools desire of MBA graduates*. Doctoral dissertation, Wayne Huizenga Graduate School of Business and Entrepreneurship, Florida, USA.
- Singh, D. (2009). *Emotional intelligence at work: a professional guide*. California ve London: SAGE Publications.
- Slaski, M. ve Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health, 19*, 233-239.
- Smelser, N., J. ve Baltes, P., B. (2001) *international encyclopaedia of the social & behavioural sciences*. University of Central Florida.
- Staley, C. (2011). *Focus on community college success*. London: Cengage Learning.
- Stein, S. J., Book, H. E. ve Kanoy, K. (2013). *The student EQ edge: emotional intelligence and your academic and personal success*. John Wiley & Sons.
- Stein, S.J. ve Book, H. (2006). *The EQ edge: emotional intelligence and your success*. Canada: John Wiley & Sons Canada, Ltd.
- Stein, S.J., Book, H.E. ve Kanoy, K. (2013). *The Student EQ edge: emotional intelligence and your academic and personal success*. John Wiley & Sons Canada, Ltd.

- Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Baltimore: Warwick & York Inc.
- Strickland, B.B. (2001). *The Gale encyclopaedia of psychology*. New York: Gale Group.
- Stone, H., Parker, J. D., & Wood, L. M. (2005). Report on the Ontario principals' council leadership study. *Ontario, Canada: Ontario Principals' Council*.
- Sudak, M., K. ve Zehir, C. (2013) kişilik tipleri, duygusal zeka, iş tatmini ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 141-165.
- Şahin, A., E. (2000). İlköğretim Müdürlerinin Yeterlikleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22, 243-260.
- Şamdan, T. (2008). *Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Türkiye okul müdürleri profili: İstanbul ili örneği*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şekerci, M., ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 133-160.
- Şener, S. (2004). *İlköğretim okul müdürlerinin müdürlük yeterliklerine ilişkin öğretmen alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler. Web: <http://www.hasansimsek.net> adresinden alınmıştır.
- Şimşek, Y. (2013). Okul Yönetimi. C. Bayrak (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul* (s. 95-114). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (2010) eğitim ve okul yönetimi hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi. Türtep eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisans programı Ankara, 2006. <http://www.gokhandokuyucu.com/yl/eoy.pdf>
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Editör). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TenHouten, W., D. (2007). *A general theory of emotions and social life*. New York: Routledge.
- Terci, F. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterlik davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir.
- Terman, L. M. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium—II. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 123-133.
- Terzi, Ç. (2013). Okul Yönetimi. C. Bayrak (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul* (s. 95-114). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Thomas, M. (2006). *Gurus on leadership*. London: Thorogood Publishing.

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235
- Thurstone, L.L. (1924). A Definition of Intelligence. In *The nature of intelligence*. London: Kegan Paul, Trench Trubner & Co.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya. Duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Toktamışoğlu, M. (2003). *Aklın öteki sesi: duygusal zekâyla başarı*. İstanbul: Kapital Yayınları
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/toremen-kolay.htm adresinden alınmıştır.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 68–87.
- Turan, S., Açıkalın, A. ve Şişman, M. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem Yayıncılık: Ankara
- Türk, E. (2002). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (2), 209-218.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A. ve Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Vernon, P. E. (1979). *Intelligence: Heredity and environment*. San Francisco: W. H. Freeman & Company.
- Waldron, N. L., McLeskey, J. ve Redd, L. (2011). Setting the direction: the role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Weinberger, L., A. (2009). Emotional intelligence, leadership style, and perceived leadership effectiveness. *Advances in Developing Human Resources*. 11(6), 747-772.
- Wharam, J. (2009). *Emotional intelligence: journey to the centre of yourself*. U.K.: O Books.
- Whiddett, S. ve Hollyforde, S. (2003). *A practical guide to competencies: How to enhance individual and organizational performance*. London: CIPD.
- Widen, S. C. ve Russell, J. A. (2010). Descriptive and prescriptive definitions of emotion. *Emotion Review*, 2(4), 377-378.
- Wilding, C. (2010). *Change your life with emotional intelligence*. Teach Yourself. U.K.: Hodder & Stoughton.

- Yetim, A. A. ve Şenel, Ö. (2001). Türkiye’de spor yöneticisi yetiştirme faaliyetlerinin görünümü. *Milli eğitim dergisi*, (150), 49-60.
- Yıldırım N. (2010). Okul müdürlerinin denge stratejileri ve yeterlik ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11, 85-99.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin görevlerine ilişkin yaşadıkları sorunları çözme öyküleri ışığında denge rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 12(4), 55-79.
- Yıldırım, N. (2013). Okul gelişimi. S. Özdemir (Editör). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 354-380). Ankara: Pegem Akademi.
- Yukl, G. ve Lepsinger, R. (2005). Why integrating the leading and managing roles is essential for organizational effectiveness. *Organizational Dynamics*, 34, 361-375.
- Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: yeni arayış ve yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. 1(1), 35-58.
- Zeidner, M., Matthews, G. ve Roberts, R.D. (2012). *What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health*. London: MIT Press.
- <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/gelisim/psikoloji/zeka.htm> 07.04.2014
- <http://www.tdk.gov.tr> 07.04.2014
- <http://ggurses2.tripod.com/ogretmenler1/ogr31.htm>

BÖLÜM VIII

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Yaşınız
3. Eğitim düzeyiniz Lisans Doktora Yüksek lisans Diğer:
4. Medeni durumunuz. Evli Bekâr Diğer
5. Meslekteki çalışma süreniz
6. Yöneticilikteki çalışma süreniz
7. Çalıştığınız kurumdaki göreviniz (Müdür, Müdür Yrd. vb.)
8. Branşınız
9. Okulunuzdaki eğitim öğretim sürecini nasıl değerlendirirsiniz.
 Çok etkin Etkin Ne etkin, Ne değil Etkin Değil Hiç etkin değil

EK-2: Duygusal Zekâ Ölçeği

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.	Kes. Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kes. Katılmıyorum
1. Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2. Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3. Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4. Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5. Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
6. Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7. Yaşamımdaki bazı olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8. Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9. Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10. Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11. Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12. Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13. Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14. Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15. Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16. Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17. Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18. Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19. Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20. Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21. Ruh halim iyiyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22. İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23. Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24. Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25. Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26. Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27. Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28. İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29. Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30. İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31. Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32. Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33. Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34. Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35. Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36. Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37. İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38. İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39. Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40. İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41. Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

EK-3: Yönetsel Yeterlik Ölçeği

Yönetsel Yeterlik Anketi	
(1) Kesinlikle Katılıyorum (2) Katılıyorum (3) Fikrim Yok (4) Katılmıyorum (5) Kesinlikle Katılmıyorum	(1) (2) (3) (4) (5)
1. Yeni müfredatın yapısını ve gerekçesini açıklayabilirim.	() () () () ()
2. Yeni müfredatın unsurlarının okulda nasıl iyileştirileceği ile ilgili planlarım nettir.	() () () () ()
3. Etkili öğretim ve öğrenme için değerlendirme ile ilgili üzerinde anlaşma sağlanmış bir politikam vardır.	() () () () ()
4. Yeni müfredatla ilgili standart formlar, dosyalar ve kayıtlar kullanırım.	() () () () ()
5. Yönettiği her bir personelin yetkisini belirler ve onlara rollerini ve görevlerini veririm.	() () () () ()
6. Yeni personel alımı ve bunların desteklenmesi için net prosedürlerim vardır.	() () () () ()
7. Yetkiyi devreder ve devredilenler için vekâletle ilgili hususları tanımlarım.	() () () () ()
8. Personeliyle düzenli toplantılar ve görüşmeler yaparım.	() () () () ()
9. Personelinin mutlu olması için onlarla bireysel olarak ilgilenirim.	() () () () ()
10. Okul bünyesinde ekipler kurar ve ekip ruhu oluşturmaya çalışırım.	() () () () ()
11. Öğrencinin devam durumu, davranışı ve performansı ile ilgili okul kayıtlarını incelerim.	() () () () ()
12. Öğretmenlerle, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını tartışırım.	() () () () ()
13. Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçları belirlemek için performans göstergelerini kullanırım.	() () () () ()
14. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim ve gelişim programları sağlamak üzere net planlarım vardır.	() () () () ()
15. Öğretmenler için öğretmen gelişimi ile ilgili referansları ve kaynakları sağlarım.	() () () () ()
16. Mali ve diğer kaynakları bütün okul faaliyetlerine dengeli şekilde dağıtırım.	() () () () ()
17. Güvenlik talimatları yayımlar ve bütün tesislerin güvenliğini düzenli kontrol ederim.	() () () () ()
18. Kaynaklar ve güvenlikle ilgili olarak bilgilendirme kurulları ve okul web sitesi yoluyla öğretmenlerin güncel kalmasını sağlarım.	() () () () ()
19. Okulun temiz ve derli toplu olmasını sağlayıcı düzenlemelerim vardır.	() () () () ()
20. Kaynakların etkili şekilde kullanıldığını denetlerim.	() () () () ()
21. Öğrencinin ilerlemesi ile ilgili olarak veliler için toplantılar yapar ve seminerler düzenlerim.	() () () () ()
22. Okula yardım edebilecek yerel işyerleri ve toplum grup ve liderleri ile bağlantılar kurarım.	() () () () ()
23. Öğrencilerin toplum yaşamına katkıda bulunması için faaliyetler yaparım.	() () () () ()
24. Okulun başarıları konusunda velileri ve okulun içinde yer aldığı toplum üyelerini bilgilendiririm.	() () () () ()
25. Davranış ve okul hayatının diğer açılarından kendilerinden ne beklediği ile ilgili olarak öğrencilere rehberlik ve bilgi sağlarım.	() () () () ()
26. Öğrencilerin hatalı davranışlarıyla ilgili olarak açık politikalarım vardır ve bunlar katı ve adildir.	() () () () ()
27. Müfredatla ilgili fazladan faaliyetlere ve okul yayınlarına öğrencinin katılımını teşvik ederim	() () () () ()
28. Sağlık ve güvenlik kurulunun çalışmalarını yakından izlerim.	() () () () ()
29. Genel güvenlik planının herkes tarafından bilinmesini sağlarım.	() () () () ()
30. Mevcut tesislerin ve araçların güvenli olmasını sağlarım.	() () () () ()
31. Okul bahçelerin cazip ve güvenli olmasını sağlarım.	() () () () ()
32. Okul gelişim planlarını, yıllık planları, dönem planlarını ve günlük planları takip ederim.	() () () () ()
33. Öğrenci performans kayıtlarının düzgün şekilde tutulmasını ve personele geri bildirimde bulunulmasını sağlarım.	() () () () ()
34. Okul yaşamının izlenmesi ve değerlendirilmesi gereken bütün yönlerinin listesine sahibim.	() () () () ()
35. Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin dikkate alınmasını sağlarım.	() () () () ()

Ek-4: İzin Belgeleri

T.C
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 75987002 -302/ 267
Konu : Araştırma izni

10/04/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: 09.04.2014 tarih ve 1176 sayılı yazı;

Anabilim Dalınız Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 119901007 nolu Yüksek Lisans Öğrencisi Barış ERİÇOK'un, (10.04.2014-20.05.2014) tarihleri arasında Anket izninin uygun olduğuna ve anket sonucunun bir örneği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirilmesine ilişkin ilgi yazı ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiş olup, öğrenci ve danışmanının bilgilendirilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN
Enstitü Müdür Yardımcısı

EK-1 İlgi yazı ve ekleri (2 sayfa)



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 33490967/044-1176

09/04/2014

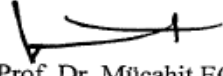
Konu : Anket İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 14.03.2014 tarih ve 184 sayılı yazısı.

Nevşehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün "Anket İzni" konulu 31.03.2014 tarih ve 1320579 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mütcahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı

EKLER:

1- Yazı (1 Sayfa)



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861/44/1324779
Konu: Anket İzni.

31/03/2014

..... ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
.....
.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Nevşehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 31.03.2014 tarihli ve 49405861/44/1320579 sayılı Oluru.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Barış ERİÇOK'un, aynı üniversite Öğretim Üyesi Doç.Dr. Nail YILDIRIM danışmanlığında hazırlamış olduğu " Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yeterlilik Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri arasındaki İlişkinin İncelenmesi; Nevşehir Örneği" konulu anketini; İlimizde bulunan tüm okullarda 10.04.2014-20.05.2014 tarihleri arasında uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

Osman BALAK
İl Millî Eğitim Müdürü V.

GAZIOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
GENEL SEKRETERLİĞİ	
KAYIT TARİHİ	08.04.2014
KAYIT NO	1573
BAVALE	✓
BİLGİ	

EK: Olur (1 Adet)

DAĞITIM:
Gaziosmanpaşa Ün.v.Rek.
İlimizde Bulunan Tüm Okul Müd.

GAZIOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
GENEL SEKRETERLİK YAZI İŞLERİ	
GELEN EVRAK	
KAYIT TARİHİ	08.04.2014
KAYIT NO	1573

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı ile Aymdır.

01 NİS 2014

NURHAN ÇELİK

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9df3-8cc1-3024-b2ed-1cfe kodu ile yapılabilir.

Yeni Kayseri Cad. Hükümet Konagi Kat:2 50100 NEVŞEHİR
Elektronik Ağ: nevsenirmem@www.meb.gov.tr

Tel: (0 384) 213 79 33

Faks: (0 384) 213 20 68

EK 5: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : Barış ERİÇOK
- Kişisel Bilgiler** : Uyuğu: T.C.
: Doğum tarihi ve yeri: 05.02.1984, MESUDİYE
- İletişim Bilgileri** : Tel: 0 532 593 61 03
: E-posta: barisericok@gmail.com
- Öğrenim Bilgileri** : Lise: Ünye Anadolu Öğretmen Lisesi
: Lisans: Anadolu Üniversitesi
: Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- İş Deneyimi** : Milli Eğitim Bakanlığı *İngilizce Öğretmenliği*
: Ordu Üniversitesi *İngilizce Okutmanlığı*
: Nevşehir HBV Üniversitesi *İngilizce Okutmanlığı*