

**T.C.
MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİYLE HİZMETKÂR LİDERLİK DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS

Mehmet BÜYÜKTATLI

**KONYA
EYLÜL, 2015**

T.C.
MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİYLE HİZMETKÂR LİDERLİK DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mehmet BÜYÜKTATLI

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce kabul edilen yüksek lisans tezidir.

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

KONYA
EYLÜL, 2015

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY SAYFASI

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

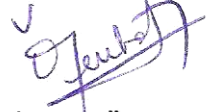
Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 07/09 / 2015

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

Üye : Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Üye : Doç. Dr. Atila YILDIRIM

Onay
Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.


Doç. Dr. İsmail Özgür ZEMBAT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Yapmış olduğum akademik çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ele alarak düzenlediğim yüksek lisans tezimin etik davranış ve akademik kurallara dikkat edilerek hazırlanıp sunulduğunu, tezimin tez yazım kurallarına uygunluğunu, tezimde kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, tezimi sadece Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne verdiğimi ve bu beyanımın aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Mehmet BÜYÜKTATLI

07 / 09 /2015

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında bana yardımcı olan, önerileri ile bana yol gösterip cesaretlendiren, öğrencisi olduğum için onur duyduğum kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Vehbi ÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım.

Değerli vakitlerini ayırıp bana destek olan sevgili hocam Doç. Dr. Sait AKBAŞLI'ya, sevgili abim Şuayip BÜYÜKTATLI'ya ve ölçekleri titizlikle cevaplayan Mersin'deki Okul Yöneticilerine çok teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında benden maddi manevi destek ve sevgilerini esirgemeyen annem Gülşen BÜYÜKTATLI, babam Rahmi BÜYÜKTATLI, abim Numan BÜYÜKTATLI ve ablam Meryem DEMİR'e çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı güzel bir memleket ve dünya için emek veren tüm eğitimcilere, annelere, babalara ve oğlum Rahmi Efe ile birlikte bütün çocuklara ithaf ediyorum.

Eylül 2015 KONYA

Mehmet BÜYÜKTATLI

ÖZET

Duygusal zekâ yeni bir kavram olmasına rağmen toplumun bütün katmanlarında tartışılan ve pek çok farklı alanda uygulamaları bulunan bir olgu haline gelmiştir. Günümüzde eğitim alanı başta olmak üzere farklı iş sektörlerinde duygusal zekâ üzerine yaygın akademik çalışmalar yapılmaktadır. Duygusal zekâ son 30 yıldır literatürde tartışılmakta olan farklı bir zekâ kavramıdır. Eğitim, iş ve siyaset alanlarında çokça tartışılan duygusal zekâ günümüz liderleri için aranan bir özellik haline gelmiştir. Duygusal zekânın verimlilik, iş memnuniyeti ve meslekî başarı üzerinde pozitif etkisi olduğunu gösteren pek çok bilimsel çalışma yapılmıştır. Duygusal zekâ diğer alanlardaki liderler için olduğu kadar eğitim liderleri için de önemli bir özelliktir. Liderlik, duygusal zekânın çokça tartışıldığı ve üzerine pek çok bilimsel çalışmaların yapıldığı alanlardan birisidir. Hizmetkâr liderlik ise duygusal zekâ düzeyleriyle birlikte eğitim yöneticileri açısından önem taşımaktadır.

Mersin ilinde okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evreni; Mersin merkezde yer alan okulların okul yöneticilerinden (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) oluşmaktadır. Araştırma yansız olarak seçilen örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme ile ilgili grubun evreni temsil edebilme gücü tespit edilmeye çalışılmıştır. Örnekleme dahil Mersin ilinde görev yapan okul yöneticilerinin oluşturduğu evreni; (n=370) kişiden oluşacak bir örneklem grubunun 0,01 anlamlılık ve % 1 hoşgörü düzeyinde temsil edebileceği düşünülmüştür. Veri toplama araçları olarak 16 soru ve dört boyuttan oluşan duygusal zekâ ölçeği, 27 soru ve 5 boyuttan oluşan hizmetkâr liderlik ölçeği kullanılmıştır. Bu iki ölçeğe hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri; kendi duygularını değerlendirme alt boyutunda “Katılıyorum”; başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda “Katılıyorum”; Duyguların kullanımı boyutunda “Katılıyorum” ve Duyguların yönetimi boyutunda “Katılıyorum” ve genel olarak “Katılıyorum” seçeneğinde yer almaktadır. Görülüyor ki, okul yöneticileri duygusal zekâyı önem veriyorlar ve yönetimde kullandıkları

belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri; sevgi boyutunda “Katılıyorum”; güçlendirme boyutunda “Katılıyorum”; vizyon boyutunda “Katılıyorum”; Güven boyutunda “Katılıyorum”; Fedakarlık boyutunda “Katılıyorum”; Alçakgönüllülük boyutunda “Katılıyorum” ve genel olarak “Katılıyorum” seçeneğinde yer almaktadır. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını katılıyorum düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri hizmetkâr liderlik davranışlarını önemli ölçüde yordamaktadır. Duygusal zekâ düzeyleriyle hizmetkâr liderlik davranışları arasında pozitif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Hizmetkâr Liderlik, Okul Yöneticileri

ABSTRACT

Since emotional intelligence is a new concept, it has started to be discussed at all levels of society and has become a fact that has applications in various fields. Nowadays there are widespread academic studies about emotional intelligence in different sectors, particularly in education. Emotional intelligence is a different intelligence concept which started to be argued in literature over the last 30 years. Emotional intelligence which is argued mostly in terms of education, business and politics has become a critical attribute for recent leaders as well. There have been plenty of scientific studies showing that emotional intelligence has a positive impact on productivity, job satisfaction and professional success. Emotional intelligence is an important feature for educational leaders, as well as for leaders in other fields. Leadership is one of the fields where emotional intelligence is intensively argued and various scientific studies are done. Servant leadership together with emotional intelligence levels is important for educational leaders.

This study, which aims to determine the influence of emotional intelligence levels of school principals in Mersin province on their servant leadership behaviors, is a survey model research based on quantitative data. The universe of the study is consisted of school administrators (principals, chief deputy principal, deputy principal) of schools located in down town of Mersin province. The study was held on samples chosen objectively. The ability of the sample group to represent the whole universe was tried to be identified. It was thought that the sample group consisting of (n=370) people had the ability to represent the universe of school administrators who had been chosen from Mersin province at 0,01 significance and 1 % tolerance levels. Emotional intelligence scale formed of 16 questions and four dimensions, servant leadership scale formed of 27 questions and 5 dimensions have been used as data collection tools. Both exploratory and confirmatory factor analysis were performed on the two scales. Emotional intelligence levels of school administrators are at “Agree” level in terms of evaluation of self emotions dimension, “Agree” level in terms of evaluation of the others’ emotions dimension, “Agree” level in terms of usage of emotions dimension and “Agree” level in terms of

steering emotions dimension and at “Agree” level generally. It can be seen that the school administrators care about emotional intelligence and use it at administration. Servant leadership levels of school administrators are at “Agree” level in terms of love dimension, “Agree” level in terms of reinforcement dimension, “Agree” level in terms of sacrifice dimension, “Agree” level in terms of humility dimension and at “Agree” level generally. It has been determined that the school administrators exhibited the servant leadership behaviours at “agree” level.

Emotional intelligence levels of school administrators significantly predict servant leadership behaviours. There is a positive meaningful correlation at moderate levels between emotional intelligence levels and servant leadership behaviours.

Keywords: Emotional Intelligence, Servant Leadership, School Managers

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY SAYFASI.. ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

BİLDİRİM	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Önemi	2
1.2. Amaç	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. DUYGUSAL ZEKÂ	5
2.1.1. Zekâ Kavramı	5
2.1.2. Zekâ Kuramları	7
2.1.2.1. Sosyal Zekâ Kuramı.....	8
2.1.2.2. Pratik Zekâ Kuramı.....	8
2.1.2.3. Çoklu Zekâ Modeli	9
2.1.3. Duygu ve Zekâ İlişkisi	10
2.1.3.1. Klasik Yaklaşımlar	10
2.1.3.2. Modern Yaklaşımlar	11

2.1.4. Duygusal Zekâ	11
2.1.5. Okul Yöneticileri ve Duygusal Zekâ	13
2.2. HİZMETKÂR LİDERLİK	15
2.2.1. Liderlik Kavramı.....	15
2.2.2. Liderlik Ve Yöneticilik	17
2.2.3. Liderliğin Özellikleri	18
2.2.4. Liderlik Davranış Biçimleri	20
2.2.5. Etik Liderlik	22
2.2.6. Eğitimde Liderlik ve Gelişimi	24
2.2.6.1. Eğitimde Liderlik	25
2.2.7. Hizmetkâr Liderlik.....	26
2.2.8. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Hizmetkâr Liderlik Algıları	27
2.3. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	29
2.3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	29
2.3.2. Yabancı Araştırmalar	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	36
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı.....	36
3.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı	37
3.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı.....	37
3.2.4. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı	38
3.3. Veri Toplama Araçları	38

3.3.1. Duygusal Zekâ Ölçeği	38
3.3.2. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	41
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	46
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	48
4.1.2. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	48
4.1.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	50
4.1.4. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	51
4.2. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	55
4.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.2.4. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.2.5. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar.....	60

4.3. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Hizmetkâr liderlik davranışlarının Yordanmasına Ait Bulgular ve Yorumlar	62
---	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	63
5.1.1. Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	63
5.1.2. Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	65
5.1.3. Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	66
5.2. Öneriler	67
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	67
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	68
KAYNAKÇA	69
EKLER	76
EK 1: Araştırma İzin Belgesi	76
Ek 2: Duygusal Zekâ Ölçeği	77
Ek 3: Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	78
ÖZGEÇMİŞ	79

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı	37
Tablo 3.2. Kıdem Değişkenine Göre Frekans Tablosu.....	37
Tablo 3.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans Tablosu	37
Tablo 3.4. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı	38
Tablo 3.5. Duygusal Zekâ Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Analiz Sonuçları	39
Tablo 3.6. Duygusal Zekâ Ölçeği Dfa Uyum İndeksi Analiz Sonuçları	40
Tablo 3.7. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Afa Ve Güvenirlik Analiz Sonuçları.....	42
Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler Tablosu.....	47
Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları	48
Tablo 4.3. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları	49
Tablo 4.4. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Anova Sonuçları	49
Tablo 4.5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	50
Tablo 4.6. Görev Unvanı Değişkenine Göre Ortalamalar	51
Tablo 4.7. Görev Unvanı Değişkenine Göre Anova Sonuçları	52
Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	54
Tablo 4.9. Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	56
Tablo 4.10. Kıdem Değişkenine Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları.....	56
Tablo 4.11. Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları	57
Tablo 4.12. Eğitim Durumu Değişkenine Göre T Testi Sonuçları	58

Tablo 4.13.Görev Unvanı Değişkenine Göre Ortalamalar	59
Tablo 4.14. Görev Unvanı Değişkenine Göre Anova Sonuçları	60
Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Tablosu.....	61
Tablo 4.16. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Yordanmasına Ait Basit Regresyon Analizi Tablosu	62

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Gelişen dünyada liderlik kavramının önemi tartışılmazdır. Hız faktörüne dayalı olarak hayatın her alanında kıyasıya süren bir yarış için, ekip olma başarısını sağlamak, liderin varlığını temellendirmektedir. Liderin tanımı, kişisel özellikleri, başarı ölçütleri ile ilgili olarak literatürde bir hayli çalışma mevcuttur. Liderin her alanda görev sahasıyla birlikte öne çıkmaya başladığı günümüz dünyasında, başarılı olabilmek için de belli bir birikim öne çıkmaya başlamıştır.

Başarılı bir lider olmak, hem çalışanların duygularını anlama, hem de kendi duygularını etkin kullanmayı gerektirir. Yöneticilerin sahip olduğu olumlu tutumları, sergiledikleri pozitif duygusal zekâ yeterlikleri, davranışlarında olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu durumun örgüt içi olumsuzlukları en aza indireceği ve çalışanın üzerinde olumlu duygusal yeterlikleri tetikleyeceği savunulmaktadır. Yöneticiler duygularını iyi kullanır, dengeli bir sistem oturtup, çalışanlarının inanç ve duygularına değer verdiklerini gösterirlerse, çalışanlarda göreve ve bağlı oldukları kuruma bağlılık ve iyimserlik artacaktır. Yöneticinin başarılı olma ölçütü olarak, kendisinin ve çalışanlarının duygularını doğru algılayıp değerlendirebilmesi ve bunlara karşılık uygun tepkiler verebilmesi söylenebilir. Bu şekilde çalışan yöneticilerin, başında buldukları ekibi, daha çok motive ettikleri bununla birlikte çalışanların kişisel gayret ve performanslarındaki artışa paralel olarak kişisel başarılarının arttığı gözlenmiştir.

Bu araştırmada okul yöneticileri ile ilgili temel bir problemin alt sorularıyla birlikte cevaplanması araştırılmak istenmektedir. Bir lider olarak okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleriyle, hizmetkârlık liderliklerinin arasında bir ilişki olup olmadığı temelindeki problemimizin, yönetim bilimindeki çalışmalardan farklı olarak eğitim alanında da değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Liderlik, duygusal zekânın çokça tartışıldığı ve üzerine pek çok bilimsel çalışmaların yapıldığı alanlardan birisidir. Yapılan bilimsel araştırmalar duygusal

zekâ seviyesi ile liderlerin etkililiği ve başarıları arasında pozitif ve kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmalar duygusal zekâsı yüksek yöneticilerin, takipçilerini daha iyi anladıklarını ve organizasyonları daha iyi yönettiklerini rapor etmişlerdir (Delice ve Günbeyi, 2013: 210).

Günümüzde duygusal zekâ kavramının ve bu kavramla anlatılmak istenen niteliklerin profesyonel yaşamdaki önemi iyice anlaşılmış bulunuyor ve profesyonel yaşamdaki liderlerin yüksek düzeyde duygusal zekâ becerilerine sahip olması gerektiği tartışmasız kabul görüyor. Profesyonel yaşamda, yüksek düzeyde teknik bilgi ve zekâya sahip olan liderlerin her zaman teknik zekâları oranında başarılı olamaması ya da görece daha az teknik bilgiye sahip olan yöneticilerin çok başarılı olabilmeleri gibi örnekler de, duygusal zekânın işlevinin önemini altını çiziyor (www.friendfeed-media.com, Erişim Tarihi: 28.07.2015).

1.1. Araştırmanın Önemi

Zekâyı bir kapasite olarak tanımlamak mümkündür. Bu kapasite uyum gücüdür, öğrenme gücüdür, ilişkileri görebilme gücüdür. Geçen yüzyılın başından bu yana zekânın ne olduğu, nereden oluştuğu ve nasıl ölçüldüğu konusu hep tartışılmıştır. Zekâ, önceleri tek bir etmen ile açıklanırken daha sonraları birden çok etmen ile açıklanmaya başlanmıştır. Bir zaman sadece sayısal ve sözel alandaki yeterlikler zekâ olarak kabul edilirken; daha sonraları zekânın tekil bir alana indirgenemeyeceği, farklı zekâ alanlarının kabul edildiği çoğul bir zekâ tanımı daha çok itibar görmeye başlamıştır. Zekânın ölçülmesi ise hâlâ problemlili bir konudur.

Duygusal zekâ ile liderlik doğal olarak birbiriyle bağlıdır. Duygusal zekâ liderliğin “yüreğin sesini izleyen” boyutudur ve bilişsel beceriler, teknik uzmanlık ve stratejik düşünme ile birlikte çalışır. Dört bileşenin tümü iyi geliştirse ve uyumlu biçimde çalışıyorsa liderliğe katkıda bulunur. İster çok sayıda kişiye, isterse küçük bir ekibe veya kendinize liderlik ediyor olun, duygulara dayalı liderlik davranışı yararlıdır. Duygusal zekâ azlığı, her durumda liderliğe büyük zarar verir. Liderliği ve duygusal zekâyı geliştirmek birlikte gerçekleşir ve duygusal benliğinizi anlamayı, başkalarının ihtiyaçlarının farkında olmayı ve bu bilgiyi hem verimli çalışmaya hem

de potansiyellerini geliştirmeleri için motive etmede kullanmayı içerir. Duygusal zekânın liderliğe nasıl katkı sunduğunu anlamak, bir lider olarak kim olduğunuzu anlamana olanak sağlar. Potansiyel geliştirmede büyük liderlerin kişisel özelliklerine bakıp bunları taklit etmekte etkili bir yoldur. Onların nasıl davrandığını anlamak önemlidir, ama liderlik potansiyelini nasıl ve niçin geliştirdiklerini bilmek daha büyük önem taşır. Duygusal zekâ ile alakalı liderlik tarzlarından biriside hizmetkâr liderliktir. Bu açıdan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve hizmetkâr liderlik algıları arasındaki ilişki önem taşımaktadır.

Okulu yönetmek, eğitim sisteminin önemli aşamalarından biridir. Eğitim sistemi içerisindeki yöneticiliğin gelişmesi, ülke genelindeki bilimsel gelişmelerinde, ahlâkî değerlerin korunması gibi sosyal konularında önünü açmasını sağlayacaktır. Okul yöneticiliğindeki çalışmaların gelişmesiyle birlikte, bir lider olarak da görülen yöneticinin çalışmalarının hangi değişkenler üzerinden belirlendiği önemlidir. İlgili literatürde sıkça kullanılan duygusal zekâ kavramı üzerinden bir değişkenlik parametresi oluşturmak araştırmamızın önemini artırmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı okul yöneticilerinin, duygusal zekâ düzeyleri ile hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

-Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri nedir?

-Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve görev unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?

-Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri nedir?

-Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve görev unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?

-Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile hizmetkâr liderlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

-Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile hizmetkâr liderlik davranışlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Mersin'deki okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Duygusal Zekâ: Duygusal zekâ kişinin kendi ve etrafındaki insanların duygularını anlama ve kontrol etmenin yanında duyguları yönlendirmek olarak açıklanabilir (Delice ve Günbeyi, 2013: 211).

Liderlik: Lider kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunma sürecidir (Çelik, 2011: 2).

Hizmetkâr Liderlik: Hizmetkâr liderlik; kendisini diğer insanlardan üstün, gelişmiş ve iyi görmemek. Daha da önemlisi kendi istek ve beklentilerini diğer insanlarınkinden aşağıda tutabilmektir. Bu ise kendisini diğer insanların hizmetinde görmekle mümkündür. (Fındıkçı, 2009: 19-20).

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. DUYGUSAL ZEKÂ

2.1.1. Zekâ Kavramı

Bilimsel gelişmelerle birlikte bazı kavramların toplumsal düzeydeki etkileri de önemli ölçüde artmaktadır. Zekâ kavramı ile ilgili olarak birçok disiplin, multidisipliner bir bakış açısıyla çalışmaktadır. Örneğin, psikoloji bilimi de tıp bilimi de belirgin ölçüde ‘zekâ’ kavramını incelemektedir. Zekâ türleri ile ilgili çalışmalar özellikle eğitim bilimcilerin ilgisini çekmektedir. Verilecek eğitim-öğretim planlaması yapılırken ‘zekâ’ faktörü programların içine yansıtılarak, eğitimcilerin karşılaştığı farklı zekâ türlerindeki ve seviyelerindeki öğrencileriyle daha sağlıklı bir eğitim ortamı sağlamaları hedeflenmektedir.

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok bilim adamının araştırma alanını oluşturmaktadır. Bazı araştırmacılar, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını temel alıp insan zekâsını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirerek zekâyı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” (yani zekâ düzeyi, zekâ seviyesi veya zekâ katsayısı) olarak tanımlamaktadır. Bunlardan farklı olarak diğer bilim adamları ise zekâyı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamaktadırlar (Saban, 2005: 3). Görüldüğü gibi zekâ kavramının tanımlanmasında tam bir görüş birliği sağlanamamıştır.

Zekâ Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde “*İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlayış, dirayet, zeyreklik, feraset*” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2015). Zekâ kavramının Latince ‘intellectus’ kelimesinden türetilen ve anlama, algılama, bilme gibi zihinsel işlevler olarak ifade edildiği bilinmektedir (Köknel, 2003: 243). Psikoloji sözlüğünde 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” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000: 53).

Psikologların bir kısmı zekâyı “çevreye ve yeni durumlara intibak edebilme” kabiliyeti olarak değerlendirmiştir. Farklı psikologlar ise zekâyı “öğrenme yeteneği” olarak tanımlamışlardır (Sivrikaya, 2009: 13). Zekâ genel yetenek olarak tanımlandığında, birbirine bağımlı becerileri ölçmeyi amaçlayan testler geliştirilmiştir. Eğer zekânın değişik bir dizi beceriden oluştuğu düşünülürse, her beceriyi bağımsız olarak ölçen maddeler (items) seçilir. Her iki durumda da test, geniş evreni temsil edebilen bir birey örneklem grubuna uygulanarak standardize edilir. Her yaş düzeyinin ortalama performansı bulunur ve bu belirli bir bireyin yetenek açısından bunun altında mı, üstünde mi, yoksa ortalama mı olduğunu belirlemede kullanılabilir (Gander ve Gardiner, 2004: 374-375).

Zekâ kavramını bilimsel açıdan irdeleyebilmek için zekânın psikolojik tanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat eğitim psikologu Jensen (1969), bilimsel olarak hiç de iç açıcı olmayan şu gerçeği kabul etmiştir: “Zekâyı ölçmek, tanımlamaktan daha kolaydır (akt. Eripek, 2005: 82). Zekâ ile ilgili aşağıda bazı kuramcılarının tanımlamaları verilmiştir.

Piaget’e göre zekâ; “yaşayan ve eylemlerde bulunan bir zihinsel işlemler sistemidir” (akt. Bayhan ve Artan, 2007: 89).

Binet’e göre ise zekâ; “İnsanın sahip olduğu dikkat, bellek, yargılama, akıl yürütme, soyutlama vs. gibi yetiler topluluğudur” (akt. Nabiyev, 2005: 34).

Gardner’e göre zekâ; “bir kişinin, kendi kültüründe değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi, çözüme kavuşturulması gereken yeni problemleri keşfetme yeteneğidir” (akt. Saban, 2005: 5).

Görüldüğü gibi psikoloji uzmanları zekâyı oluşturduğunu düşündükleri yeteneklere göre pek çok farklı tanım yapmışlardır (Budak, 2000: 55). Bu tanımlar

içinde buldukları dönem ve kültürden etkilendikleri gibi beyin ve beynin işleyişi konusundaki bilimsel gelişmelerden de etkilenmektedirler.

Gürel ve Tat (2010: 310) ise zekâyı “Zihnin öğrenme, öğrenilenlerden yararlanabilme, yeni durumlara uyarlanabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak” tanımlamaktadırlar. Araştırmacılara göre geleneksel zekâ anlayışı, insan beyninin sınırlarını daraltan ve insanın sahip olduğu geniş bilişsel potansiyeli yadsıyan bir niteliğe sahiptir. Bu kapsamda eskiden zekânın, beynin büyüklüğü ve beynin hücrelerinin sayısı ile doğru orantılı olduğu zannedilmekteydi. Fakat günümüzde zekânın beyin hücrelerinin sayısı ile değil; beyin hücrelerinin arasındaki bağların artmasıyla doğru orantılı olduğu anlaşılmıştır. Beyin hücreleri arasındaki bağlar güçlendirilebilir ve arttırılabilir bir yapıya sahiptir (Kasaroğlu ve Şenyürek, 2009: 15). Daha farklı bir ifadeyle insanın zihinsel kapasitesinin ve yeteneklerinin arttırmasının kendisi için mümkün olan bir şey olduğudur.

Sonuç olarak zeki bireyler soyut düşünme yeteneğine sahiptirler ve bu yüzden karışık fikirleri hızlıca anlayabilmekte, tecrübelerden önemli çıkarımlar yapabilmekte ve içerisinde buldukları her türlü durumdan öğrenebilmeyi başarabilmektedirler (Açıkgöz, 2013: 22). Zekânın tanımlanması sürerken bilim adamlarının zekânın duygusal yönüne bakış açısına sahip teorileri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu sebeple duygusal zekâ kavramı gelişmiştir.

2.1.2. Zekâ Kuramları

Zekâ testleri, bir kişinin zekâ seviyesini ölçmek için kullanılan bir dizi ölçüm aracından oluşmaktadır. Bu testlerin en çok bilinenlerinden birisi olan Zekâ Katsayısı (IQ) Testi, kişinin zihinsel ve kronolojik yaşını inceler. Bu sayede IQ testi kişilere duygusal yanlardan arınmış olduğunu düşündükleri bir ölçüm aracı sağlamaktaydı. Uzmanlar, IQ testleri sayesinde zekâyı işlemsel olarak tanımlayabiliyorlardı. IQ testleri, özellikle 20. yüzyılın iş dünyasında bireylerin zekâsını değerlendirmek için temel bir araç olarak görülmekteydi (Cooper ve Sawaf, 2000: 23).

Öncelikle, zekâ testlerinin çoğunluğu psikolojik bozuklukların teşhisi için tasarlandığından psikolojik açıdan sağlıklı insanların incelenmesindeki güvenilirlikleri tartışmalıdır. Diğer önemli bir nokta ise, zekânın tanımını yaparken göz önünde bulundurduğumuz kültür kavramına dayanmaktadır. Değişik kültürel alt yapılardan gelen insanlar aynı IQ testini aynı şekilde algılayamamaktadır. En temel sorun ise, zekâ testlerinin kişinin yaşamdaki performansını tahmin edilebilmesi için yetersiz kalmalarıdır (Goleman, 2002: 36). Çünkü IQ'su yüksek kimi bireyler hayatta başarısız olurken, IQ'su vasat kimi bireyler hayatta başarılı olabilmektedir (Goleman, 2002: 21).

2.1.2.1. Sosyal Zekâ Kuramı

Sosyal zekâ kuramı, zekâyı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk modeldir. Thorndike ilk kez 1920'de ortaya konan bu zekâ modelinin IQ'nun başlı başına bir bileşeni olduğunu ifade etmiş ve soyut ve mekanik zekâdan ayrı olduğunu belirtmiştir (Goleman, 2002: 23). Daha sonra tanımlama geliştirilerek insanlarla iyi geçinme, toplum içinde rahat olma, insanların hareket ve ruh hallerine hassasiyet, diğer insanların kişilik özelliklerini anlayabilme olarak tanımlanmıştır. Sosyal zekânın akademik başarılarından ayrı bir anlamı olduğunu ve hayatın pratik yanılla insanın başa çıkabilme yeteneğini içerdiğini belirtilmiştir (Goleman, 2002: 23). Sosyal zekâ; alternatif bir zekâ modeli geliştirme açısından önemli olmakla beraber, ölçülmesi zor bir kavramdır. Çünkü gerçek olaylar ve durumlar üzerinden incelenmesi gerekmektedir.

2.1.2.2. Pratik Zekâ Kuramı

IQ'nun akademik zekâyı tanımlamaya yönelik olduğu ifade edilmiş ve kişinin yaşamının diğer boyutlarını tanımlamakta yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu sorunu çözmek için pratik zekâ modeli oluşturulmuştur. Akademik zekânın bilişsel yöntemlerle öğrenilen bilgilere dayandığı ve pratik zekânın ise çoğunlukla tecrübe ve modellemeyle öğrenildiğini savunmuştur (Cooper ve Sawaf, 2000: 36).

Bu modelin gerekliliğini ortaya çıkarmak için pratik problemlerin akademik problemlerden farklılıkları ortaya koyulmuştur (Agombar, 2002: 76). Pratik problemler; çok iyi tanımlanmamıştır, diğer araştırmacılar tarafından formüle edilememiştir. Bütün bu özellikler pratik problemleri çözmeye yönelik zekâ becerilerinin akademik problemleri çözmeye yönelik zekâ becerilerinden ayrı olduklarını göstermektedir. Başarılı zekâ; kişinin sosyo-kültürel çevresinde başarıya ulaşmak için, ortamlara uyum sağlama, ortamları şekillendirme ve ortamları seçme arasında dengeyi sağlama yeteneğidir (Goleman, 2002: 25).

Ortaya konulan pratik zekâ kuramı ve başarılı tanımı duygusal zekânın pratik hayattaki başarıyı etkilemesi ve ortama uyum sağlamak ile doğrudan ilişkili olmasıyla paraleldir. Özet olarak ifade edersek, zekâyı ölçmek için bilişsel yetenekleri ölçü alan yaklaşımlar özellikle IQ gibi zekâ testleri anlayışları insan zekâsını ölçebilmek için tam yeterli olamamıştır. Bu yüzden, alternatif zekâ kuramları geliştirilerek zekânın ölçemediğimiz boyutları da incelenmeye çalışılmıştır (Sezik, 2002: 35).

2.1.2.3. Çoklu Zekâ Modeli

Yukarıda anlatıldığı gibi zekânın ne olduğu konusunda yüzyıllardır tartışmalar sürüp gitmektedir. Bu süreç içinde zekâ kavramına, çeşitli yaklaşımlar biçiminde zekâ kuramları geliştirilmiştir. Çoklu yaklaşımlar Sternberg'in "Triarşik Kuramı" ve Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramı" ele alınmaktadır (Selçuk, 2003: 4-7). Çoklu Zekâ Kuramı Gardner'ın, Harvard Üniversitesi projesi Proje Sıfır (Project Zero) kapsamında gerçekleştirdiği, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Projenin sayılısı "Her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir (Demirel vd., 2006: 8). Zekâ alanlarının her biri önemlidir. Geleneksel bir yaklaşım olarak sözel ve matematiksel alanda başarılı olanları zeki, diğer alanlarda başarılı olanları zeki değil diye nitelenmek yanlış olacaktır (Selçuk, 2003: 54-55).

2.1.3. Duygu ve Zekâ İlişkisi

Daha önce de belirtildiği üzere duygu ve zekâ arasındaki ilişki bütün insanlık tarihi boyunca tartışılmış bir felsefi konudur. Bu konudaki tartışmaları klasik ve modern yaklaşımlar olarak iki ayrı başlık altında irdelemek mümkündür (Çakar ve Arbak, 2004: 30).

2.1.3.1. Klasik Yaklaşımlar

Antik felsefede Stoacılar; bilge kişinin hiçbir duygu ya da hissin etkisinde kalmayan kişi olduğunu savunmuşlardır. Platon ise duyguların alt düzeyde ve yönsüz olduklarını ve mantık tarafından yönlendirilmelerinin gerekli olduğunu öne sürmüştür. Aristo da bu görüşü sürdürerek duyguların bilinç ve fonksiyonlarıyla beraber ortaya çıktığını ve bu fonksiyonların refakatçileri olduklarını ifade etmiştir (Pektaş, 2013: 21). Galen'e (2. yy, Yunan doktor) göre ise duygular ruhun hastalıklarıdır. Ortaçağ döneminde Avrupa'da skolastik Hristiyan anlayışının da etkisiyle temel duygular şeytana ait kötü unsurlar olarak görülmüşlerdir ve yedi ölümcül günahın (gurur, açgözlülük, kıskançlık, öfke, şehvet, oburluk, tembellik) yorumlamaları da bu görüşü güçlendirmiştir. Pek çok zaman kötülük kişinin kendisini, temel duygularını kaptırmasıyla gelmektedir. Yedi ölümcül günahın karşındaki yedi erdem (basiret/sağgörü, ölçülülük, metanet, sebat tahammül, adalet, inanç, umut, sevgi) içinde inanç, umut ve sevgi gibi duyguya dayanan erdemler olsa da gene de duygular pek çok zaman kötülüğe ve yıkıma giden yolda birer kilometre taşı olarak görülmektedir (Çakar ve Arbak, 2004: 30). Yönetim teorilerinde görüldüğü üzere, örgütler uzun bir süre duygu-zekâ ilişkisi konusunda, akılcılığı savunan klasik yaklaşımların etkisinde kalmıştır. Sanayi devrimiyle artan büyük ölçekli işletmelerin, akılcılığın gücünü daha da artırdığı ve klasik yönetim teorisiyle, örgütlerde duyguların kontrol edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Fakat daha sonraları, akılcılık yaklaşımının aksine, duygu kavramına önem verildiği görülmektedir (Arslan vd., 2013: 106).

2.1.3.2. Modern Yaklaşımlar

Modern yaklaşımlarla birlikte aklın duygulara mutlak egemenliği paradigması artık sorgulanmaya başlamıştır. Bu sorgulanmanın özü 1960'lı yıllarda Kuzey Amerika ve Avrupa'da görülen sosyal olaylar ile başlamıştır. Bu dönemde insanlar, akılcılığa tepkilerini ortaya koyuyor ve duygularını ifade ediyorlardı. Daha sonraları ise, beyin araştırmaları alanındaki gelişmeler akıl ve duygu ilişkisi konusuna yeni bakış açıları getirmiştir. Bu gelişmeleri daha iyi anlayabilmek için beyin konusundaki gelişmeleri kısaca özetlemek gerekmektedir. Nöroloji Profesörü Damasio (1999), Descartes döneminden beri süregelen akıl-duygu bölünmüşlüğü'nün ve aklın mutlak egemenliğine "Descartes'in Yanılgısı" adlı eserinde karşı çıkmıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 30). Akılcı zihnin kaydetmesi ve karşılık vermesi duygusal zihinden bir ya da iki dakika daha uzun sürdüğünden, duygusal bir durumda "ilk dürtü" kafadan değil, kalpten gelir. Hızlı tepkiden daha yavaş ikinci bir tür duygusal tepki de, hissedilmeden önce düşüncelerimiz de için için kaynayıp olgunlaşır. Duyguları uyandırmaya yönelik bu ikinci yol daha fazla düşüncelerden kaynaklanır ve biz de düşüncelerin genellikle farkında oluruz. Bu tür bir duygusal tepkide daha uzun süreli bir değerlendirme vardır; düşüncelerimiz -bilmiş- hangi duyguların uyandırılacağını belirlemede başrolü oynar. Bir kez bir değerlendirme yaptığımızda –"bu taksii şoförü beni kandırıyor" ya da "bu bebek çok sevimli"- arkasından bunlara uygun bir duygusal tepki gelir. Bu daha yavaş sıralamada, daha tam olarak ifade edilen düşünce duygudan önce gelir. Mahcubiyet ya da yaklaşmakta olan bir sınavın heyecanı gibi daha karmaşık duygular, bu daha yavaş yolu takip eder ve açılımları saniyeler veya dakikalar alır; bunlar düşüncelerden çıkan duygulardır (Goleman, 2002: 378-379).

2.1.4. Duygusal Zekâ

Duygular, insanın hayatta kalmasını kolaylaştırma, davranışlarına yön verme, hayatı daha eğlenceli ve renkli hale getirme gibi işlevleri üstlenirler. Bu özellikler haricinde duygular insanların birbirini anlama, düşünce ve davranışlarını anlamlandırmada çok önemli role sahip oldukları bilinmektedir. Bazı insanların, insan ilişkilerinde daha iyi olduğu, kendi duygularını kontrol etme ve yönetme

becerilerine sahip olduğunun gözlenmesi ve bunun nedenlerinin araştırılması sonucu 1980’li yıllardan sonra “duygusal zekâ” kavramı ortaya çıkmıştır (Çapan, 2012: 190). Fakat kavramın tanımı noktasında zekâ kavramında olduğu gibi çok çeşitli tanımlamalarla karşılaşılmaktadır.

Örneğin, Thorndike’nin “Sosyal Zekâ” tanımı, Gardner’in “Kişisel ve Kişiler Arası Zekâ” Tanımı, Goleman’ın “Duygusal Zekâ Katsayısı” (Emotional Quotient), Cooper ve Sawaf’ın “Duygusal Okur-Yazarlık” (Emotional Literacy), Mayer ve Salovey’in “Duygusal Zekâ” (Emotional Intelligence) tanımları bunlardan bir kısmıdır. Fakat bütün bu farklı tanımlamaların benzer görüşlere dayalı olarak geliştirildiğini söyleme mümkündür (Aslan, 2009: 35). Tanımlarda en önemli ortak yaklaşım kişinin kendine ait duygularını bilmesi ve diğer bireylerin duygularının farkında olmasıdır.

Duygusal zekâ kavramını ilk olarak ortaya koyan Salovey ve Mayer (1990), duygusal yetenek olarak değerlendirilen özellikleri sıralayarak duygu ve duygu yönetimini kavramsallaştırmışlardır. Duygusal zekâyı; duyguları algılama, kullanma, anlama ve yönetme yeteneklerinden oluşan bir kavram olarak yorumlamışlardır (Gürel ve Tat, 2010: 343).

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekânın kapsamını 5 ana başlık altında toplamışlardır (Çapan, 2012: 190):

1. Duygularının farkında olma: Belirli bir durumda ya da anda ne hissettiğinin farkına varabilmek duygusal zekânın temelidir. Duygularını tanıyan kişiler, ruh hallerinin farkındadırlar. Kişisel karar gerektiren konularda daha sağlıklı kararlar verebilirler, daha özerk davranabilirler, kendi sınırlarından emindirler ve hayata olumlu bir gözle bakabilirler.

2. Duygularla başa çıkabilmek: Farkına varılan duygularla uygun biçimde başa çıkabilmek duygusal zekânın temel özelliklerinden biridir. Kendini yatıştırma, yoğun endişelerden, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneği gibi yetenekleri kapsar. Bu yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele

ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler.

3. Kendini motive etmek: İnsanın kendini motive edebilmesi için öncelikle duygularını bir amaç etrafında toplayabilmesi gerekir. Duygusal özdenetim yani doyumunu erteleyebilme ve fevri davranışları engelleyebilme her başarının altında yatan çok önemli bir özelliktir. Kendini motive edebilme yeteneğine sahip kişiler yaptıkları her şeyde çok daha üretken ve etkili olurlar.

4. Başkalarının duygularını fark etmek: Başkalarının duygularını fark edebilmek ya da başka bir deyişle empati kurabilmek, duygusal zekânın vazgeçilemez özelliklerinden bir diğeridir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren sinyallere karşı daha duyarlıdır.

5. İlişkileri yürütebilmek: Duygusal zekânın bir diğer özelliği de diğer insanlarla olan ilişkileri yürütebilmektir. Bu beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişilerarası etkililiğin altında yatan unsurlardır.

Duygusal zekâ duyguları kontrol etme, sağlıklı ve uyumlu ilişkiler kurma mutlu bir yaşam sürebilmek için kazanılması gereken yetenekler ile kişinin kendi değerini ve gücünü tanımasıyla daha verimli bir hayat yaşayabilmesinin, kendi duygularını motive edebilmek için serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin bir birleşimidir (Akkan, 2010: 23).

2.1.5. Okul Yöneticileri ve Duygusal Zekâ

Başarılı bir lider olmak için hem çalışanların duygularını anlama hem de kendi duygularını etkin kullanma çok önemlidir. Yöneticilerin sahip oldukları pozitif duygusal zekâ yeterlikleri sonucunda iş görenler olumlu tutum ve davranış sergileyecektir. Bu durumun örgüt içi olumsuzlukları en aza indireceği ve iş görenin üzerinde olumlu duygusal yeterlikleri tetikleyeceği savunulmaktadır. Yöneticiler duygularını iyi kullanır, çalışanlarının inanç ve duygularına değer verirlerse, çalışanlarda göreve bağlılık ve iyimserlik artacaktır. Kendi ve çalışanların duygularını doğru olarak algılayıp doğru değerlendirebilen ve uygun tepkiler veren

yöneticilerin daha başarılı oldukları, çalışanları daha iyi motive ettikleri ve çalışanların kişisel başarılarında artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yöneticilerin duygusal yeteneklerinin üst düzeyde olmasının, iş görenlerin iş doyumunu ve verimini pozitif yönde artıracığı anlaşılmaktadır (Savaş, 2012: 140).

Yöneticinin duygusal zekâsı okul yönetimini etkilemektedir. Bu bağlamda ele alındığında müdürlerin meslekî deneyimini, yönetim bilgisini, akademik bilgisini, sezgisini, kişisel niteliklerini, kavrayışını okulunu yönetmede kullanma şekli duygusal zekâyâ dayanmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde daha iyi olmayı sağlayan nitelikler (örneğin empati, kendini ayarlama, iyi sosyal beceriler, işbirliği) duygusal zekâyâ bağlantılıdır. Yüksek duygusal zekâ puanına sahip olanlar daha iyi ilişki kurmaktadır (Babaoğlu, 2010: 123). Olumsuz duyguların kaynağı, bireylerin geçmişten getirdikleri olumsuz duygusal kalıpları olabileceği gibi, çalışma hayatı içinde yaşadıkları olumsuz deneyimler ve diğer bireylerden gördükleri kötü muameleler de olabilir. Bu olumsuz duygularla baş edebilmek için öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu bağlamda, hem öğretmenlerin okul ortamında maruz kaldıkları olumsuz duygulara yol açan faktörleri ortadan kaldırebilmeleri, hem öğretmenleri duygusal zekâ yeterliklerini kazanmaları için eğitebilmeleri, hem de kendi duygusal tepkilerini kontrol edebilmeleri için okul yöneticilerinin de bu duygusal zekâ yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Karakuş, 2008: 3).

Etkili liderlerin ayırt edici özelliklerinden biri, duygularını daha yumuşak ifade edebilme (modulate) yeteneğidir. Eğitim liderleri hayli gergin ortamlarda çalışmaktadırlar. Duygusal tepkileri nasıl idare ettikleri liderlik özelliklerini oldukça fazla etkileyebilmektedir. Başarılı bir liderlik, kendine güven ve sakinlikten daha çoğuna gereksinim duymaktadır. Motivasyon ve kararlılık da önemlidir. Psikolog Martin Seligman (1991), önemli bir iddia öne sürmektedir. İnsanların başarısızlıkları ve terslikleri farklı yollarla açıklama eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. İyimserler, başarısızlığı değiştirilebilir dış faktörlere yüklemektedirler. Kötümserler ise, başarısızlığı değiştirilemeyen kalıcı özelliklere yüklemektedirler. İyimserler bir engelle karşılaştıklarında amaçlarına ulaşmada daha ısrarcı olmaya eğilimliken,

kötümserler vazgeçmeye daha yatkındırlar. Okul liderleri yönetimleri süresince birçok engelle karşılaşılır (Babaoğlan, 2010: 123).

Son yıllarda gündemden düşmeyen duygusal zekâ kavramı, bir çok alana yeni boyutlar kazandırmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar, duygusal zekânın ölçülmesi ve duygusal zekâ yeteneklerinin yaşamın çeşitli alanlarına nasıl uygulanabileceği, ilgili yeteneklerin yaşamın değişik alanlarına nasıl yansıtılabileceği ve sonuçları ile duygusal zekânın geliştirilebilirliğinin nasıl sağlanabileceği yönünde yoğun bir şekilde sürdürölmektedir (Yeşilyaprak, 2001: 139-146).

Duygusal zekâ gelişimi eğitimin her kademesinde önemli olmakla birlikte akademik başarının artmasında, okul ortamında meydana gelen sorunların azalmasında, sosyal ve psikolojik problemlerin azalmasında etkilidir. Öğretmenler derslerini duygusal zekâ kapsamında yer alan duyguları yönetme, empati, motivasyon, öz bilinç ve sosyal ilişkiler açısından planlamalı ve duygusal zekâyı öğretime katabilmelidir. Duygusal zekânın geliştirilmesinde okul rehberlik uzmanlarına da büyük görev düşmektedir. Rehberlik uzmanının sahip olduğu beceri ve donanımıyla duygusal zekâ ile ilgili çalışmalara öncülük etmesi ve yol göstermesi eğitimin işlevi açısından önem arz etmektedir (Yeşilyaprak, 2001: 139-146).

2.2. HİZMETKÂR LİDERLİK

Liderlik ile ilgili tüm yaklaşımları içinde barındıran hizmetkâr liderlik yaklaşımı ilk olarak Greenleaf'ın (1977: 21) "The Servant as Leader" isimli makalesinde, "Lider bir hizmetkârdır " ifadesini kullanmasıyla gündeme gelen ve liderlik yaklaşımlarına ev sahipliği yapan bir liderlik modelidir (Fındıkçı, 2009: 20). Bu bölümde hizmetkâr liderlik kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

2.2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik genel bir ifade ile belirli durum veya koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranış ve eylemlerini etkileme sanatı olarak tanımlanmaktadır. Bütün olarak bakıldığında yönetimle ilgili uğraşın önemli bir yönünü meydana getirir (Şimşek, 2010: 197). Liderlik kavramıyla ilgili alan yazında birçok tanıma rastlamak mümkündür. Bu alanda araştırma yapan bilim adamlarının çoğu liderliği

tanımlamaya çalışmıştır. Fakat liderlik kavramı ile ilgili üzerinde uzlaşma sağlanmış her hangi bir tanıma rastlamak mümkün değildir.

Liderlik ile ilgili yapılan tanımların bazıları aşağıda sıralanmıştır (Ergun-Özler, 2013: 96):

-Liderlik, ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür.

-Liderlik, iletişim sürecinin yaşandığı bir ortamda, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere yönlendirilmiş kişilerarası etkileşim sürecidir.

-Liderlik, karşılıklı davranış ve fikir birliği ile yapıyı harekete geçirmek ve bu hareketi devam ettirmektir.

-Liderlik amaçları gerçekleştirmek için uğraşanları duruma göre uyarlayıcı, onların sorularını yanıtlayıcı bir roldür.

-Liderlik, örgütlenmiş bir grubu, belli bir amacı yerine getirmek amacıyla insan davranışlarını etkileme faaliyetleridir.

Lider, örgütsel dönüşüm stratejilerini organizasyonda başarıyla uygulayabilen kişidir. Liderlik, gelecek yıllar için öngördüğü hedefleri saptamak ve kendini bu hedeflere taşıyacak olan misyonu ve stratejileri gözden geçirdikten sonra onları formüle edip, uygulayarak yaşama geçirmektir. Bütün bunları yaparken iç ve dış çevreyi sürekli izleyip kontrol etmek ve olası en kötü durum senaryolarını canlı tutmak demektir. Lider, yönettiği örgütün ne şekilde büyümesi gerektiğine dair nihai kararın verilmesinde de söz sahibidir (Kaya, 2002: 17).

Liderlik ise, insanları değerlendirmeyi ve doğru yerlere yerleştirmeyi gerektirir. Liderlik, başarıya ulaşmak için, vizyonunu anlayabilecek olanlara, yeni ufukları anlatabilmek ve heyecan yaratarak onları harekete geçirmektir (Baltaş, 2007: 107). Lider kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir. Başka bir deyişle lider, küme üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha

fazlasını onlara yapabilen küme üyesidir (Çelik, 2011: 2). Lider grubun amacını belirleyen grup içi iletişimi sağlayan yaratıcı, örgütleyici ve düzenleyici kimsedir. Başka bir ifade ile liderlik bireyler arasında etkileşimi sağlamak için kişinin kendinde mevcut olan gücü kullanma sürecidir (Güney, 2013: 21).

2.2.2. Liderlik Ve Yöneticilik

İyi yöneticilik, kalite ve kârlılık gibi ana alanlarda düzen ve istikrar getirir. Buna karşılık liderlik, değişikliklerle başa çıkma işidir. Son yıllarda iş hayatında rekabet ve belirsizlik artmıştır. Teknolojideki hızlı değişiklikler, uluslararası rekabetin büyümesi, piyasaya sunulan ürünün ihtiyacın üstünde olması, bu belirsizliği doğuran nedenlerin başlıcalarıdır (Baltaş, 2007: 106). Lider ile yönetici birbirine benzer kavramlar olmakla birlikte aralarında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Lider ile yönetici eş anlamlı değildir. Yönetici niteliğine sahip olmayan liderler olduğu gibi liderlik özelliklerine sahip olmayan yöneticiler de bulunmaktadır. Bu noktada önemli olan hangi hiyerarşik kademede olursa olsun, bir yöneticinin liderlik özelliklerine de sahip olması gerekliliğidir (Ergun-Özler, 2013: 96).

Liderlikle ilgili tartışmaları 1977’de Harvard Business Review’da yayımlanan “Yöneticiler ve Liderler: İkisi farklı mı?” başlıklı ünlü makale ile başlatan yönetim kuramcısı Abraham Zaleznik, “Evet, ikisi farklıdır” diyor. Zaleznik’e göre yöneticiler tekrar tekrar aynı işi yapar, lider ise yenilikçidir. İyi bir liderin aynı zamanda yönetici olması gerektiğini, ama bir yöneticinin mutlaka lider demek olmadığını da görüşlerine eklemektedir (Kaya, 2002: 5).

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 bir biçimde, beceriyle uygulanması ile ilgili faaliyetlerin tümü olarak ifade edilmektedir (Gürsel, 2013: 59). Liderlik çalışanları ise firmanın uzun dönem beklentileri doğrultusunda geliştirilmiş bir vizyon altında birleştirmek ve onlara örgütsel kültürü özümsetmektir. Özet olarak liderliği, bir firma stratejisinin yürütülebilmesi için örgüt üyelerinin yeni

bir davranış biçimine uyum sağlamalarını temin eden bir beceri şeklidir (Kaya, 2002: 5). Lider kavramı tanımlanmaya çalışılırken, lider ile yönetici arasındaki farklılık belirlenmiştir. Yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler. Yönetici ağacı düşünür; liderin ise bakış açısı çok geniştir. Lider ormanla ilgilenir (Çelik, 2011: 2).

Tablo 1: Liderlik ve Yöneticilik Özellikleri

LİDERLİK ÖZELLİKLERİ	YÖNETİCİLİK ÖZELLİKLERİ
Vizyoner Olma	Rasyonellik
Tutku	Danışarak Hareket Etme
Yaratıcılık	Tutarlılık
Esneklik	Sorun Çözme
Esinlendirme	Gerçeklik
Yenilikçilik	Analitik Düşünebilme
Cesaret	Yapısalcılık
Hayat Etme	Planlanmışlık
Denemeye Açlık	Otoriterlik
Değişime Açık Olma	İstikrar Arayışında Olma
Bireysel Güç Kullanımı	Örgütsel Güç Kullanımı

Ağlargöz, 2012: 54

Bir yöneticinin karmaşıklığı yönetme yolu, geleceğe dönük amaçlar koyarak planlama ve bütçelemeden geçer. Bu amaçlara ulaşmak için ayrıntılı adımlar planlar ve kaynaklar aktarılmasını sağlar. Oysa lider, şirket için bir yön belirler, gelecek için bir vizyon oluşturur ve bu vizyona ulaşmak için gerekli olan değişim stratejilerini belirler. Yönetici, işte böyle bir çerçevede yönetim planını gerçekleştirmek için organizasyonu ve insan gücünü kullanır. (Baltaş, 2007: 107).

2.2.3. Liderliğin Özellikleri

Liderin hayatının, davranışlarının yönünü bir biçimde belirleyen söz konusu temel güç odakları arasında içgüdüler öncelikle sayılabilir. Verilecek kararın önemi ne olursa olsun kimi liderler için asıl olan kendi içgüdüleridir. Yani asıl olan bireyin her halükarda içgüdülerinin tatmin olmasıdır. Davranışların yönünü belirleyen, temel içgüdülerdir (Fındıkçı, 2009: 37). Liderin çalışanlara ve müşterilere karşı içten

yaklaşması beklenir. Davranışları da genel kabul görmüş etik normlarına uygun olmalıdır. Lider adil, paylaşımcı ve dürüst olmalı ve bu davranışlarıyla çalışanlarına örnek oluşturmalıdır. Liderin aile hayatı da istikrarlı olmalıdır. Son olarak liderin alçak gönüllü, kendisiyle barışık ve iyimser olması ve davranışlarıyla çalışanlara iyi bir örnek oluşturması beklenir. Liderlerle ilgili olarak yukarıda saptadığımız bulguların ortak özellikleri üzerinde yapılan bir araştırma, dürüstlük (integrity) faktörünün liderler için en önde gelen özellik olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kaya, 2002: 18).

Bir vizyon üzerinde bir kez anlaşıldığında, liderin rolü tüm kurumdaki çalışanların o vizyona karşı duyarlı olmalarını sağlamaktır. Liderin görevi, engelleri kaldırarak, vizyon için çalışmayı kolaylaştıran politika, uygulama ve sistemleri sağlayarak, kendini ve çalışma arkadaşlarını vizyonla uyumlu olarak hareket etmekle sorumlu tutarak çalışanlarını desteklemektir. Daha sonra doğal olarak çalışanlar lidere değil vizyona hizmet ederler (Stoner vd., 2007: 61).

Liderde olması gereken temel liderlik özelliklerinin bazıları aşağıda sıralanmıştır (Ergun-Özler, 2013: 98):

-Lider kendisini tanımalı ve başkalarını dinlemesini bilmelidir.

-İşinde uzman olmalı ve işleri basitleştirmelidir.

-Grup üyelerini iyi tanımalı ve güvenmelidir.

-Amaçları, hedefleri ve standartları belirlemelidir.

-Doğru ve hızlı kararlar almalıdır.

-Demokratik olmalı, grup üyelerini kararlara katmalı ve zıt görüşleri davet etmelidir.

-Lider geleceği görebilmeli, geleceğin getireceği olumsuzluklara karşı sürekli olarak tetikte olmalı ve sağduyulu planlar yapmalıdır.

-Ödün vermeyeceği amaçlar için sabırla, kararlılıkla ve yüreklilikle direnmelidir.

-En zor koşullarda bile umutsuzluğa kapılmamalı, çevresine sürekli güven vererek morali yüksek tutmalıdır.

-Tasarımcı olmalı, varsayımları test etmeli ve açığa çıkarmalıdır.

-Dürüst, erişilebilir ve alçak gönüllü olmalıdır.

-Çalışanlarının moralini yüksek tutmalı, takım çalışmasını ve birlikteliği özendirilmelidir.

-Gerektiği zaman risk almalı, aşırı denetleme yapmamalı ve zamanı iyi kullanmalıdır.

-Eleştirilmekten korkmamalı ve sonuçları denetlemelidir.

Kimi insanlar, her yolla şan, şeref ve şöhretlerini artırmanın peşindedirler. Konu ne olursa olsun onlar bir yolunu bulur, kendilerini daha önemli hissettirmeye çalışırlar. Kişi için şanın artması, şerefinin yükselmesi ama en önemlisi şöhret sahibi olması her şeyden önemli ve önceliklidir. Dolayısıyla davranışları, tamamen bu amaca ulaşmaya odaklanmıştır. Diğer insanların gözünde yüksek statü ve makamla buluşmak arzusu da lideri hayata yönelten temel güç olabilir. Statü ve makam derdi ile hareket eden liderler, ne yapıp edip mevkilerini geliştirmenin peşinde olurlar. Bu amaca ulaşmak için ne gerekiyorsa yaparlar (Fındıkçı, 2009: 37).

2.2.4. Liderlik Davranış Biçimleri

Liderlik davranışı, liderin izleyicilerle ya da yönettiği örgütle olan ilişkilerindeki tutum ve davranışları ile ilgilidir (Çalışkan ve Serinkan, 2008: 25).

Liderler, örgütler ve bunların birbiri ile ilişkilerini incelerken, liderlerin yönettikleri topluma buldukları konum itibarı ile kullanacakları, liderlik modellerini görmek uygun olacaktır. Bir liderin güç kullanma yöntemi de bir tür liderlik biçimi oluşturur. Her güç kullanım biçiminin (otokratik, demokratik ve katılımcı ile tam serbesti tanıyan) kendine özgü yararları ve sınırlamaları vardır. Bir lider belli bir zaman süresince her üç liderlik biçimini de kullanır. Ancak bunlardan biri olağan güç kullanma yolu olarak baskın çıkma eğilimi gösterir (Avcı ve Topaloğlu, 2009: 4).

Değişik durumların değişik liderlik davranışlarını gerektirmesinin bir sonucu olarak, liderin etkinliğini belirleyen faktörler; gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve beklentileri, liderlik olayının meydana geldiği organizasyonun özellikleri, liderin ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri vb.dir (Koçel, 2011: 597). Etkili yöneticiler genellikle bu süreç üstünde bir ölçüde liderlik biçimi esnekliği gösterirler. Lider izleyicilerini güdüleme yöntemine göre, olumlu veya olumsuz lider şeklinde nitelendirilebilir. Lider güç kullanım yöntemlerine göre de üç yöntemden birine daha çok eğilimli olabilir. Otokratik, demokratik ve katılımcı veya tam serbesti tanıyan. Yönelim yöntemi açısından ise lider insana veya yapı ve göreve (işe) yönelik olabilecektir (Yıldız, 2007: 27).

Davranış biçimi, liderin etkinliğini belirleyebilecek güçlü bir etmen olmasına rağmen, liderin etkinliğini belirleyen mutlak bir davranış biçiminden söz etmek mümkün değildir. Sadece görevsel davranışla bulunması ya da sadece ilişkisel davranışla bulunması lideri başarılı kılmayacaktır. Lider davranış biçimlerinden birisi diğerlerinden daha iyi olmayıp etkin bir lider belirli bir durumun gerektirdiği davranışı doğru şekilde seçebilmeli ve bu davranışı uygulayabilmelidir (Demirbilek, 2003: 24). Liderlerin astlarına nüfuz etmede kullanabilecekleri çeşitli liderlik stilleri vardır. Ancak bunlar bir araya toplandığında genelde otoriter, demokratik/katılımcı ve özgür bırakıcı (serbestliğe dayalı pasif olmak üzere üç tür liderlik stili ortaya çıkmaktadır (Çalışkan ve Serinkan, 2008: 26). Sözü edilen liderlik stilleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Otokratik liderlik genellikle bürokratik otoritenin hâkim olduğu örgütlerde görülmektedir. Bu tip lider, örgütün diğer çalışanlarına danışmadan ve onları karar

süreçlerine katmadan karar verir (Genç, 2005: 27). Demokratik-katılımcı liderlik şekli ise demokratik ve insanın merkeze alındığı örgütlerde görülmektedir. Bu lider, çevresindeki iş arkadaşlarından ve çalışanlarından bilgi, görüş ve onay alarak etkinliğini sürdürür. Bu liderlik tarzı; güven, saygı ve bağımlılık yaratır (Barutçugil, 2006: 302). Tam serbesti tanıyan lider, bireysel veya grup kararlarına tam bir serbesti verir. Burada liderin kararlara katılımı minimum seviyededir. Bu liderlik davranışında liderlik edilmeye çalışılmaz (Genç, 2005: 27).

Yetki verici liderlik modelinde, düşük yönlendirme, düşük destek biçimiyle takım üyelerinin projeye girişebilmeleri için kendilerine minimum rehberlik yapılması lazımdır. Bu liderlik biçiminde takım üyelerinin kabiliyetli, istekli ve kendine güvenen bireylerden oluşması gereklidir. Yetki verme biçimi, uzun dönemli sonuçlar sağlayan yüksek performanslı bir liderlik biçimidir (Serinkan, 2008: 157). Karizmatik liderin ise, grup üyelerini peşinden sürükleyen büyüleyici bir yapısı vardır. Bu nedenle etkinliği yüksektir. Kararları kendisi verir ve her sözü emir kabul edilir (Şimşek vd., 2008: 167). Koç tipi liderler, örgütsel ilişkilerde daha az sıkıntılı ve streslidirler. Bu tür liderler, iş görenin çabalarını teşvik edici, özendirici fikirler ve tavsiyelerde bulunarak bireyleri cesaretlendirirler (Serinkan, 2008: 156).

2.2.5. Etik Liderlik

Etik liderlik uzun zamandır akademik çalışmalarda bir ilgi konusu olmasına rağmen, konuyla ilgili özenli ve teori-temelli bilimsel çalışmalar göreceli olarak yeni ve araştırmacılar için büyük potansiyele sahip olan bir konudur. Etik liderlik özellikle iş hayatında yaşanan etik krizlere tepki olarak daha fazla anılır olmuştur, fakat etik liderliği tam anlamıyla açıklayan bir tanım bulunamamıştır(Acar, 2011:14). Etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmakta, etik liderliğin en belirgin özelliği ise liderliğin güç kaynağının moral güce dayanması olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2011: 90).

Etik liderlik teorileri, iki görüşe dayanmaktadır: Birincisi; etik liderlik, ne yapılmaması gereken kurallarla değil, ne yapılması gerektiği ile ilgili kurallarla açıklanır. İkinci görüş ise; etik liderlik, etik davranışları kapsamaktadır. Yani etik

liderlik, yapılması gereken kuralların ve etik davranışların bir örüntüsüdür. Bir liderin sahip olması gereken ve çevresine karşı yansıtması gereken en önemli özelliği ise etik değerler ve dürüstlüktür (Aksoy, 2012: 24).

Liderin etik davranışlar sergilemesi ancak neyin doğru, iyi ve haklı olduğunun tam olarak belirlenmesiyle mümkündür. Belki de bu bağlamda oluşturulmuş davranışların olması bireyin ahlâkî farkındalığının artmasına ve ahlâkî benlik-gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu boyuttan bakıldığında etik liderlik diğer liderlik türlerine göre ahlâkî davranışların güçlendirilmesinde daha fazla katkı sağlamaktadır (Tuna vd., 2012: 144). Etik liderler, etik davranışları konusunda çalışanlarına ahlâkî açıdan örnek olarak, onların dönüşümlerine yardımcı olurlar (Arslantaş ve Dursun, 2008: 113).

Etik liderler, ahlâklı bireyler olmalıdır. Yani dürüst ve güvenilir olmalıdır. Bunun da ötesinde, adil ve insanlara ve topluma değer veren, ilkelere dayalı karar veren ve gerek özel gerek iş hayatında etik davranan insanlar olarak görülmelilerdir. Aynı zamanda etik bireyler, ahlâklı yöneticiler olmalıdır (Yağmur, 2013: 12). Diğer unsur olan olgunluk ise, liderin başkalarıyla çalışması, onlardan öğrenmesi ve dosdoğru olması demektir. Lider ilişkilerinde ne kadar dürüst olursa, ikiyüzlülükten de o kadar uzaklaşmış olur. Dürüstlük, güvene bağlı ilişkilerin ilk basamağı olduğundan etik liderlerin sahip olması gereken bir değerdir. Etik liderin adil olması bir diğer önemli özelliğidir (Aksoy, 2012: 25).

Mayer et al. (2010), etik lideri, “etik düşünceyle karar veren, etik açıdan doğru olan şeyi yapmayı düşünen, astları ile etik hususları göz önünde bulundurarak iletişim kuran ve etik prensiplere uygun olarak çalışanları ödüllendiren ve cezalandıran kişi” olarak tanımlar (Yağmur, 2013: 13). Etik liderlik, liderin örgütsel amaçları gerçekleştirirken mevcut yasalar ve politikalar kadar, meslekî etik ilkelerine de uygun davranışlar sergilediği bir liderlik türüdür. Etik liderlik, liderin çevresindeki dünyayı algılaması ve bunu kavramsallaştırması ile başlar. Etik liderlik, insan kaynağını boşa harcamamak için etkili, yeterli ve mükemmel olarak uygulanan liderlik tarzıdır. Etik lider olmak için liderin sadece davranışlarında etik olması yeterli değildir (Yıldırım, 2010: 39-40).

Etik liderlik, sorumluluk bilincine dayanan, paylaşmayı içinde bulunduran, ahlâkî bir bağımlılığı gerekli kılan bir liderlik yaklaşımıdır. Etik liderlik her düzeydeki örgüt üyelerini korumak ve onlara saygı duymayı gerektirmektedir. Etik liderlik örgütte yüksek etik standartlar oluşturma sürecini de içine almaktadır (Ertürk, 2012: 33). Etik lider, genel anlamda “muhteşem iyiye hizmet etmek adına” özgecidir. Aynı zamanda özgeci davranışların etik liderliğin temelini oluşturduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle etik lider, en iyiye ulaşabilmek için ortak çıkarlarla uyumlu hareket etmekte ve sahip olduğu gücü bunun için kullanmaktadır (Yeşiltaş vd., 2012: 20).

Liderin vaatleri ile uygulamaları arasında tutarsızlık olduğunda çalışanlar hayal kırıklığına uğrar ve olumsuz tavır sergilerler. Liderin vaatlerinin önem kazanabilmesi için uygulamalarını net bir biçimde ortaya koyması gerekir. Uygulamaları vaatleri ile örtüşmüyorsa, lider ile çalışanlar arasında güvenin gelişmesi için uygun koşullar oluşamaz. Yerine getirilmeyen vaatler olumsuz durum yaratır. Liderin vaatleri ile uygulamaları arasındaki ilişki uyumunun yüksek olması gerekir. Etik liderler, önemli erdemlerden biri olan dürüstlüğe inanırlar ve gerek özel gerekse iş yaşamlarında dürüstlüklerinden ödün vermezler (Arslantaş ve Dursun, 2008: 113).

2.2.6. Eğitimde Liderlik ve Gelişimi

Liderlik, kendisinin ve yönettiği örgütün rehavete kapılmaması ve gevşeyip dinamizmini kaybetmemesi için, başarıyı geçici ve tehlikeli bir durum olarak görmek ve bütün örgüte bunu göstermek ve benimsetmek durumundadır. Ayrıca özgüvenle zoru yenme arzusunu, girişimciliği, inatçılığı, esnek olma özellikleriyle bağdaştırabilmelidir (Tunçer, 2011: 61). Genel bir ifadeyle okulun amacına ulaşabilmesi için okul çalışanları ve çevresinin etkilenmesi ve yönlendirilmesi sürecine eğitim liderliği denir (Gümüşeli, 2005: 6). Aşağıda eğitimde liderlik ve gelişimi incelenmiştir.

2.2.6.1. Eğitimde Liderlik

Eğitim lideri; okulun iç ve dış öğelerinin öğretim programlarının gerçekleşmesi üzerine odaklanmasını sağlayan, okulun misyonunu tanımlayan, öğretim kaynağı ve öğretim ortamlarının düzenlenmesinden sorumlu, okulda iletişimi ve iklim geliştiren, sürekli olarak görünen varlık olan kişidir. Çünkü en kötü müdür, devamlı odasında oturan, etrafı gözlemlemeyen, okul ve çevresinden habersiz olandır. Eğitim liderliğinin temel hareket noktası, öğretimin istenilen yönde geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmaktadır (Öztaş, 2010: 34).

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002: 267).

Eğitim lideri olan bir okul yöneticisinden, yeni öğretim stratejilerini denemeye öğretmenleri cesaretlendirmesi, personel niteliğini ve yeni programları geliştirmesi, personel tutumlarını değiştirmesi beklenen davranışların başında gelir. Okul müdürlerinin, tüm bunları yerine getirebilmeleri için müdür olduğu kadar eğitim lideri olmaları gerekmektedir. Okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Öztaş, 2010: 35).

Eğitimsel liderliğin öğretimsel liderliği de kapsayan ancak daha geniş bir bakış açısına sahip bir boyut olduğu söylenebilir. Şöyle ki; etkili eğitim liderinin,

eğitimsel ve insani yönü oldukça güçlü olmalıdır. Yaptığı işin hareket noktası öğrenme, öğretme ve okulun iyileştirilmesi olmasının yanında buldukları ortamın moral kaynağı olmalı, öğrenci, öğretmen ve velilerin danışmanlığını da yapmalıdırlar. Liderlik, okullarda karmaşık ve çok yönlü bir görevdir (Marulcu, 2010: 12-13).

Eğitim liderleri, yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle birlikte insanlarla nasıl etkili bir biçimde çalışılabileceğini de bilmelidirler. Ayrıca okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları okul müdürleri için bir zorunluluk halini almıştır (Şişman, 2002: 24-26). Okul müdürlüğünde liderlik; problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Çünkü lider, büyük planların mimarı ve başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleşmesini ancak liderler sağlar. Unutmamak gerekir ki her şeyden önce, okul müdürü, belirli özel donanımlarla donandıktan sonra eğitim lideri olabilir (Öztaş, 2010: 35).

2.2.7. Hizmetkâr Liderlik

Küreselleşme olgusuyla birlikte organizasyon yapılarından, iş modellerinden, liderlik anlayışına kadar her yerde bir değişim ve dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Duygusallığın ve insan sevgisinin bulunmadığı elektronik, robotik bir ortamdan, insan ilişkilerinin ve insan sevgisinin ağır bastığı bir ortama doğru geçileceği düşünülmektedir. Bu süreç içinde insan olmayı öğrenmeden başka bir şeyler olmaya çalışmak ve bunun sorumluluğu altında tıpkı akarsuya karşı kürek çekmek gibi ruhun ve evrenin yasalarını reddederek işleri ve insanları yönetmek artık bir sonuç vermeyecektir. Bu sebeple yöneticilerin emreden ve verdiği emirlerin yerine getirilmesini bekleyen bir lider değil, ekibi ile birbirine ayna olan, onların gelişimine katkıda bulunan, onlara hizmet eden liderler haline dönüşümü gerçekleştirmelidir (Bakan ve Doğan, 2012: 3).

İlk olarak 1970 yılında Greenleaf'in kullandığı "hizmetkâr liderlik" kavramının özünde öncelikle, hizmet etme isteğinin olması yatmaktadır. Greenleaf

(1977)'in görüşüne göre hizmetkâr liderler, önce liderlik yapan sonrasında hizmet eden liderlere oranla başkalarının öncelikli ihtiyaçlarını daha fazla tanımlamakta ve bunları karşılamak için daha fazla çaba göstermektedirler (Örü-Sanı, 2013: 64). Hizmetkâr liderlik süreci; bir tarafta insanı, varlıklar âleminin en gelişmiş ve saygıdeğer canlısı olarak görür. Bunun içindir ki insana, onun doğasına, onun faydasına yönelir. Konu ne olursa olsun insanın maddi ve sosyal refahı için ne gerekiyorsa yapma azmi ve çabasını gösterir. Hizmetkâr liderlik süreci, diğer tarafta ise insana ve insanlığa fayda için bilgi kaynaklarına yönelir. Bu kaynakları taraftarlık yapmadan değerlendirmeye çalışır (Fındıkcı, 2009: 43).

Hizmetkâr liderlik, insanları yöneten kişilerin üstlendikleri rollerinde radikal değişiklikleri zorunlu kılan yeni bir liderlik biçimidir (Bakan ve Doğan, 2012: 3). Hizmetkâr liderlerin meziyetleri, yüksek ahlâk veya umumiyetle nezaket ve kişinin ahlâk erdemleri olarak tanımlanır. Hizmetkâr liderler, vizyon oluşturur, takipçilerinin güvenini ve itimadını kazanır ve diğerleri üzerinde etkiye sahip olur. Mevkiyel ve bireysel güce sahip olsalar da, hizmet arzusu, aksiyon motivasyonunda can damarını oluşturur. Hizmetkâr liderlikte, kişisel ilerleme ve okul gelişimine destek olmadaki yüksek tutku, örgüt içindeki diğer tüm ihtiyaçların önünde tutularak, arzulanan eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için gönülden çalışılır (Akyüz ve Eren, 2013: 196).

2.2.8. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Hizmetkâr Liderlik Algıları

Yöneticilerin sahip oldukları duygusal zekâ yeterlikleri, temelini duygusal kaynaklardan alarak tutumlar ve/veya davranışlar şeklinde ortaya çıkan çok sayıda örgütsel sonuç değişkenini etkilemekte ve bu durum da genel olarak örgütün işleyişine ve özeldede bireylerin performanslarına ve kişisel iyi hallerine katkıda bulunmaktadır. Özellikle yoğun bir duygusal emek gerektiren öğretmenlik mesleğinde duyguların ve bireylerin duygusal zekâ yeterliklerinin, mekanik işlere kıyasla sonuç değişkenlerine olan etkisinin daha fazla olduğu düşünülmektedir (Karakuş, 2008: 5). Yöneticinin duygusal zekâsı okul yönetimini etkilemektedir. Bu bağlamda ele alındığında müdürlerin meslekî deneyimini, yönetim bilgisini,

akademik bilgisini, sezgisini, kişisel niteliklerini, kavrayışını okulunu yönetmede kullanma şekli duygusal zekâyâ dayanmaktadır (Babaoğlan, 2010: 123). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri kadar önemli bir başka durum ise hizmetkâr liderlik algılarıdır.

Hizmetkâr liderlik, bireyleri etkiler ve bireysel bencillik ve ihtiyaçların ötesinde bireye bakmayı gerektirir. Bu açıdan da hizmetkâr liderlik, temel işlevi insanların geliştirilmesi olan eğitim kurumlarının yönetiminde kullanılabilme özelliği gösteren bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir. Hizmetkâr liderler, insanları geliştirir ve onlara çalışmalarını ve yetişmeleri için yardım ederler. Hizmetkâr liderlik, liderlerden çalışanlara hizmet eden olmayı, aldıklarından daha fazla vermeyi ve kendilerinin ihtiyaçlarından daha çok çalışanların ihtiyaçlarına hizmet eden kişiler olmalarını bekler (Akyüz ve Eren, 2013: 198).

Spears (2010)'a göre; birçok iş kolunda otokratik ve hiyerarşik geleneksel liderlik modellerinden diğer kişilerle ilişki içerisinde hizmetkâr liderlik modeline doğru çok hızlı bir geçişe şahit olunmaktadır. Hizmetkâr liderlik diğer insanların karar alma mekanizması içerisinde etik ve yardımsever davranışlar ile güçlü bir bağ kurarak organizasyonel yaşamın kalitesini geliştirilmesinde rol almasını içermektedir. Stone (2002)'ye göre ise, hizmetkâr liderlik, liderlik türleri repertuarında gittikçe popüler olan bir liderlik konseptidir. Sezgisel olarak cazip bir konsept olduğu kadar sistematik olarak tanımlanmamış ve deneysel araştırmalarla henüz desteklenmemiştir. Araştırma hizmetkâr liderlik modeli için ön çalışma şeklinde teorik bir çerçeve çizmeyi amaçlamaktadır. Hizmetkâr liderlerin niteliklerini kategorize etmekte ve birleştirmektedir.

Toplumsal hizmet üreten kurumlar olarak okullar çoğu zaman bir işletme gibi yönetilmeye müsait değildir. Bu gerçeği göz ardı etmek, okulların çok boyutlu yapısını içerisinde bir takım problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Okulun kendi iç dinamikleri ve çevresiyle olan ilişkilerinde genel kabul gören liderlik tarzlarının aksine, farklı bir yaklaşım olarak hizmetkâr liderlik modeli, okul yöneticileri için alternatif bir liderlik yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Okulun çok boyutlu yapısını içerisinde liderliğin ilişki içerisinde olduğu pek çok sosyal değişken vardır. Okulların

tüm paydaşlarıyla birlikte oluşturdukları kültür değişkeni, liderlikle yakın ilişkisi olan bir sosyal yapıdır. Sadece kültür üreten değil, aynı zamanda kültürü aktaran bir örgüt olarak okulların; toplumun mevcut kültürünü yeni yetişenlere aktarması, değişik yaşantılara sahip olarak toplumun farklı kesimlerinden ve alt kültürlerinden okula gelenler arasında bütünleşmeyi sağlaması, çatışmaları azaltması, ulusal çıkarlar çevresinde ortak bir birlik bilinci ve güç oluşturması beklenir (Yalçın ve Karadağ, 2013: 107).

Bu yüzden hizmetkâr liderliği diğer liderlik yaklaşımlarından farklılaştıran özellik, hizmet yönelimli olma tutumudur. Hizmetkâr liderler makam ve kişisel güce dayalı olarak değil, hizmet etme isteğine dayalı olarak çalışmaya ve önderlik etmeye güdülenirler. Hizmet etme felsefesi bencilliğin ötesinde açık bir iletişim kurarak takım çalışması ve işbirliği atmosferini geliştirerek, çalışanlarla ortak çalışmalar yapmayı sağlar. Bir okul yöneticisinin rolü olarak ve okul yönetiminin çalışmasının temelinde inançlara, öğretmenlere, öğrenci ve ailelerine hizmet etme vardır. Diğerlerine hizmet etme önemli olmasına rağmen, çok önemli olan şey uzlaşmış bir toplum olarak okulun şekillenmesine yardım eden fikirler ve değerlere hizmet etmektir (Akyüz ve Eren, 2013: 199).

2.3. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Güçlü ve İhtiyaroğlu (2012), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik özellikleri taşıyıp taşımadığını saptamak ve yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin oldukça olumlu ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dal ve Çorbacıoğlu (2014), “Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Lider-Üye Etkileşimi İlişkisi: Bir Devlet Üniversitesi Üzerine Araştırma” adlı çalışmalarında öğretim elemanları ve bölüm başkanları üzerinde bir araştırma yapmışlardır.

Araştırma sonucunda hizmetkâr liderlik ile lider-üye etkileşimi ve boyutları arasında anlamlı, pozitif ve doğrusal ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Karakuş (2008), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Üzerine Etkisi” adlı bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma neticesinde, öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık düzeylerini güçlü ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan (2003), yönetici adaylarının duygusal zekâları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Samsun İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı öğretim kurumlarında görev yapan ve yöneticilik kursuna katılan 139 yönetici aday adayından oluşmaktadır. Yönetici aday adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve iş doyumları “Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği” ve “İş Doyumu Ölçeği” ile belirlenmiştir. Yönetici aday adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile iş doyumları arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, algılanan sosyo -ekonomik düzey ve çocuk sayısına göre duygusal zekâ düzeyleri ve iş doyumları arasında anlamlı bir fark olmadığı, hizmet yılına göre ise duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<.05$) iş doyumları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Ersanlı (2003), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 1052 üniversite öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Duygusal Zekâ Ölçeği ve Kişisel Bilgi Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerinin toplam puan ortalamalarının, üniversite öğretim elemanlarının öğrenim düzeylerine (lisans, lisansüstü, doktora) göre anlamlı bir fark göstermediği, öğretim elemanlarının temel alanlarına (sosyal, sağlık, fen) göre ise, duygusal zekâ düzeylerinin toplam puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Ural (2001), yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu olan; duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma düzeylerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışmanın örneklemini Bolu ili merkez ilçe’de konaklama işletmeleri yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Cooper ve Sawaf’ın geliştirdiği EQ Haritası kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada, konaklama işletmeleri yöneticilerinin, duygularının farkında olma, ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma boyutlarına ilişkin bulgular, dikkat, hassas, ileri ve en iyi düzeylerinden oluşan ölçeğe göre değerlendirilerek ileri düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, yöneticilerin pek çok durumda sürekli ve dengeli bir duygusal zekâ düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırma ile yöneticilerin duygusal zekânın üç boyutunda da baskı altında oldukları durumlarda yaratıcılık ve etkileycilik özelliklerini kaybetmeden güçlü kalabilecekleri, duygusal zekânın en üst düzeyini ifade eden en iyi dereceye ulaşamadıkları gözlenmiştir. Ayrıca, konaklama işletmeleri yöneticilerinin duygularının farkında olma duygularını ifade etme, duygularının farkında olma-başkalarının duygularının farkında olma ile duygularını ifade etme-başkalarının duygularının farkında olma boyutları arasında doğru yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Yabancı Araştırmalar

Black (2010), araştırmasında hizmetkâr liderliğin okul ikliminde yer alan müdürler ve öğretmenler arasında korelasyonel bir ilişki içerisinde olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma iki onaylanmış nicel enstrüman olan Laub’un (1998) Organizasyonel Liderlik Araştırması’nda (OLA) okullardaki mevcut hizmetkâr liderlik algısının ölçümü ve Hoy, Tarter ve Kottkamp’ın (1991) revize edilen Organizasyonel İklim Tanım Anketi’nde (OCDO-RE) okul iklimine ait yapılmış ölçümler tarafından yönlendirilmiştir. Bu enstrümanlar Ontario’daki Katolik okullarında çalışanlar içerisinden rastgele seçilen 231 tam zamanlı öğretmen ve 15 müdüre uygulanmıştır. Nicel veri analizinin tamamlanmasının akabinde, hedef grupla yapılan görüşmeler örneklerin %10’u ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen

veriler hizmetkâr liderlik ve okul iklimi arasında pozitif bir korelasyon ortaya koymaktadır.

Hays (2008), araştırmasında hizmetkâr liderliğin prensiplerini, değerlerini ve uygulamalarını eğitimde uygulamanın öğrenimin etkisinde ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinde geniş bir farklılık ortaya koyabilmeyi amaçlamıştır. Hizmetkâr liderliğin on anahtar davranış biçimi tanımlanmış ve açıklanmış olup, ‘hizmetkâr liderlik’ misyonunun tanımı ile birlikte eğitim diline tercüme edilmiştir. Çalışma daha tipik ve geleneksel ders ve kurs formatını hizmetkâr öğretim içeren bir yapıyla kıyaslamakta ve farklılıkları ortaya koymaktadır. Daha geleneksel eğitim yaklaşımlarının ‘öğretmen-öğrenci’ statükosunu güçlendirdiği iddia edilmiştir. Çalışma, emir ve kontrol, hiyerarşi ve güç eşitsizlikleri gibi bağımlılığı, itaati ve pasifliği teşvik eden uygulamalar yerine tam karşıtı olan esneklik, girişkenlik, sorumluluk, sahiplik, kendi kendine yön verme, yaratıcılık, güçlendirme, takım çalışması ve işbirliği gibi hiç olmadığı kadar gerekli özellikler içeren uygulamaların yollarını ortaya koyarak devam etmektedir.

İrving (2005), yaptığı çalışmada hizmetkâr liderlik ile takımların etkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Literatürdeki bu boşluk açısından çalışma, kâr amacı gütmeyen uluslararası bir organizasyonunun ABD ayağında gerçekleştirilmiş deneysel bir çalışma ile ‘Hizmetkâr liderlik ve takım etkinliği arasında bir bağlantı var mıdır?’ araştırma sorusunun cevabını aramıştır. Toplanan veriler üç enstrüman kullanılarak bir araya getirilmiştir. Bunlar: (a) Organizasyonel Liderlik Araştırması (Laub, 1999), (b) Hizmetkâr Liderlik Araştırması (Dennis, 2004) ve (c) Takım Etkinliği Anketi (Larson & LaFasto, 2001). Bu enstrümanlar aşağıdaki değişkenler çerçevesinde veri sağlamıştır: (a) organizasyonel seviyede hizmetkâr liderlik, (b) bireysel katılımcı seviyesinde iş memnuniyeti, (c) takım seviyesinde takım etkinliği, (d) sevgi, (e) güçlendirme, (f) vizyon, (g) alçakgönüllülük ve (h) bireysel lider seviyesinde güven. Takım etkinliği ile hizmetkâr liderlik ve iş memnuniyeti ile ilişkili diğer değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılmasında Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Takım etkinliği açısından

analiz edildiğinde, hizmetkâr liderlik ve iş memnuniyeti ile ilişkili her bir değişken için istatistiksel olarak çok açık ve pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir

Anderson (2005) yaptığı araştırmada, Rocky Mountain Bölgesi'nde kurulmuş olan büyük bir özel dini eğitim organizasyonu olan Jesus Christ of Latter-day Saints (LDS Kilisesi) içindeki kilise eğitim sisteminde yer alan hizmetkâr liderlik algıları ile etkileşim içerisinde olarak görevlilerin iş memnuniyetinin artışı belirleyebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın literatürüne göz atıldığında öğrenimler ve doktrinler LDS Kilisesi'nin hizmetkâr liderlik prensipleri ile uyum içerisinde yaşamayı teşvik ettiği görülmektedir. Bu nicel çalışma Organizasyonel Liderlik Değerlendirmesi'nde (OLA) bireysel iş memnuniyeti ve hizmetkâr liderlik algıları arasında ortaya çıkmış güçlü bir korelasyon olduğunu ortaya koyulmasında bir araç görevi üstlenmiştir. Bu çalışmanın katılımcılarından sağlanan yüksek geri dönüş yüzdesi (%78) gösteriyor ki bu çalışma diğer organizasyonlar için de uygulanabilir niteliktedir.

Weinberger (2004), liderlerin duygusal zekâ düzeyleri ile uyguladıkları liderlik tarzları (dönüşümcü, sürdürümcü ve laissez-faire tarzları) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, ABD de bulunan bir üretim firmasında görev yapmakta olan 151 yönetici ve onların emrinde çalışan iş görenler oluşturmaktadır. Araştırmacı, duygusal zekâyı ölçmek için MSC'EIT adlı ölçeği yöneticilere, liderlik tarzlarını belirlemek için ise Bass ve Avolio (2000) tarafından geliştirilen MLQ5x adlı ölçeği iş görenlere uygulamıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile onların uyguladıkları liderlik tarzlarına yönelik iş gören algıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Wong ve Law (2002), liderin ve takipçilerinin duygusal zekâları ile onların performansları ve tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 149 denetici-denetlenen ikilisi (dyads) oluşturmaktadır. Bu ikililerin denetici kısmını 60 orta ve üst düzey yönetici oluşturmaktadır. Bu araştırmada, WLEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Scale) adlı duygusal zekâ ölçeği geliştirilmiş ve ardından geliştirilen bu ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iş görenlerin duygusal zekâ düzeylerinin iş doyumunu düzeylerini olumlu yönde etkilediği, yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin ise iş görenlerin iş doyumunu

düzeylelerini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Ayrıca, iş görenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile iş performansı, örgütsel adanmışlık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide “duygusal emek” düzeylerinin farklılaştırıcı (moderator) değişken olduğu görülmüştür.

Russell ve Stone (2002), bunlardan 9 işlevsel özellik sınıflandırmıştır. Bunlar; vizyon, doğruluk, dürüstlük, güven, hizmet, model olma, öncü olma, diğerlerini takdir ve güçlendirir. Bunlara eşlik eden diğer özellikler; iletişim, güvenilirlik, liyakat, yöneticilik, ileri görüşlülük, etkileme, ikna, dinleme, cesaretlendirme, öğretme ve vekâlettir (akt. Akyüz ve Eren, 2013).

Mayer, Perkins, Caruso, Salovey (2001), yapmış oldukları araştırmalarında, duygusal zekâ ve üstün duygusal yetenekler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 11 kişilik bir pilot grup oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği MEIS-A, genel zekâ ölçeği olan Peobody Resim-Kelime Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda örneklem grubundaki kişilerin duygusal zekâ düzeyleri ile üstün duygusal yetenekleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gibbs (1995), yapmış olduğu araştırmada, duygusal zekânın (EQ) bireyin üzerindeki etkisinin bilişsel zekâdan (IQ) daha üstün olduğunu kanıtlamak istemiştir. Yapmış olduğu çalışma için hepsi 4 yaşında olan bir grup oluşturmuştur. Araştırmacı 4 yaşındaki çocukları izlenebilen bir odaya sırasıyla almıştır. Odada duran masanın üzerine bir tane şekerleme bırakmış ve eğer kendisi dönene kadar bu şekerlemeyi yemezse ona bir tane daha şekerleme vereceğini söylemiş. Bazı çocuklar daha araştırmacı kapıdan çıkmadan şekerlemeyi yemeye başlamış, bazıları araştırmacı çıktıktan birkaç dakika sonra dayanamayıp yemiş bazıları ise, şekerlemeyi yememek için dikkatini var gücüyle başka yöne çekmek için büyük bir çaba harcamış ve araştırmacı geri dönene kadar şekerlemeyi yememiştir. Araştırmacı yemeyenlere birer tane daha şekerleme vermiştir. Yapılan bu araştırmanın ardından testin sonucunu görmek için örneklem grubundaki çocukların okul çağı beklenmiş ve o gün geldiğinde örneklem grubunda, ikinci şekerlemeyi almayı beceren çocukların;

derslerinde daha başarılı, arkadaş çevrelerinde daha popüler ve stresle başa çıkmada daha dayanıklı oldukları sonucuna varılmıştır.

Newsome, Day ve Catano (2000), yaptıkları araştırmada duygusal zekânın akademik başarı, kişilik ve bilişsel yetenek üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma gurubunu Kanada Üniversitesindeki 180 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak duygusal zekâyı ölçmek için Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği; bilişsel yeteneği ölçmek için Wonderlik Kişilik Testi (1992); akademik başarıyı ölçmek için GPA sonuçları ve kişiliği ölçmek için de Cattell 16 Kişilik Testi (1997) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ puanları ile akademik başarı arasında anlamlı bir sonuç saptanamamıştır; bilişsel yetenek-kişilik ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Hizmetkâr liderlik ve Duygusal Zekâ alanında yerli ve yabancı bir çok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda Duygusal Zekâsı yüksek kişilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Hizmetkâr Liderlik ile iş motivasyonu ve kurum başarısı arasında ise pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama aracı ve özellikleri, araştırma verilerinin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Mersin ilinde okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan, tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Mersin merkezde yer alan okulların ($n=830$) yöneticilerinden (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) oluşmaktadır. Araştırma yansız olarak seçilen örneklem üzerinde yapılmıştır. Tesadüfi tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme ile ilgili grubun evreni temsil edebilme gücü tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneklem dahil Mersin ilinde görev yapan okul yöneticilerinin oluşturduğu evreni; ($n=370$) kişiden oluşacak bir örneklem grubunun 0,01 anlamlılık düzeyinde temsil edebileceği düşünülmüştür (Balcı, 2004:95).

3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı

Tablo 3.1 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 71,6'sını erkek ve % 28,4'ünü ise kadın yöneticilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	265	71,6
Kadın	105	28,4
Toplam	370	100

3.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı

Tablo 3.2 incelendiğinde; okul yöneticilerinin % 37,8'ini 1-5 yıl, % 18,4'ünü 6-10 yıl, % 14,3'ünü 11-15 yıl ve % 29,5'ini 16 ve üzeri kıdemli okul yöneticileri oluşturmaktadır.

Tablo 3.2. Kıdem Değişkenine Göre Frekans Tablosu

Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 Yıl	140	37,8
6-10 Yıl	68	18,4
11-15 Yıl	53	14,3
16 ve Üzeri	109	29,5
Toplam	370	100

3.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı

Tablo 3.3 incelendiğinde; okul yöneticilerinin % 78,6'sını lisans mezunları, % 21,4'ünü yüksek lisans mezunları oluşturmaktadır.

Tablo 3.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans Tablosu

Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	291	78,6
Yüksek Lisans	79	21,4
Toplam	370	100

3.2.4. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı

Tablo 3.4 incelendiğinde; okul yöneticilerinin % 7'sini ilkököl müdürü, % 4,6'sını ortaokul müdürü, % 9,7'sini lise müdürü, % 14,6'sını ilkököl müdür yardımcısı, % 21,4'ünü ortaokul müdür yardımcısı ve % 42,7'sini lise müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Tablo 3.4. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dağılımı

Görev Unvanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkökol Müdürü	26	7,0
Ortaokul Müdürü	17	4,6
Lise Müdürü	36	9,7
İlkökol Müdür Yardımcısı	54	14,6
Ortaokul Müdür Yardımcısı	79	21,4
Lise Müdür Yardımcısı	158	42,7
Toplam	370	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yararlanılmak üzere ilgili literatür incelenmiş ve konu ile ilgili tez, kitap, makale ve diğer kaynaklar taranmıştır. Araştırmada “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Hizmetkâr Liderlik Ölçeği” olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır.

3.3.1. Duygusal Zekâ Ölçeği

Araştırmada Chi-Sum Wong ve Kenneth S. Law'un (2002), duygusal zekâ ölçeği WLEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Scale) kullanılmıştır. Ölçek 16 soru ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek uygulanmadan önce açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO and Barlett's Tests) testi yapılmıştır (KMO=,827, sig=,000). KMO'nun ,60'dan yüksek ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktör ortak varyansı (communalities) tabloları incelendiğinde, analize alınan n=16 maddenin öz değeri 1'den büyük olan dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 67,11'dir. Maddelerle ilgili tanımlanan dört faktörün ortak varyansları (communalities) ise

0,515 ile 0,839 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Buna göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansı çoğunluğunu açıkladıkları görölmektedir. Component Matrix tablosu incelendiğinde bu 16 maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin 0,465 ve üzerinde olduğu görölmektedir. Bu bulgu ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir.

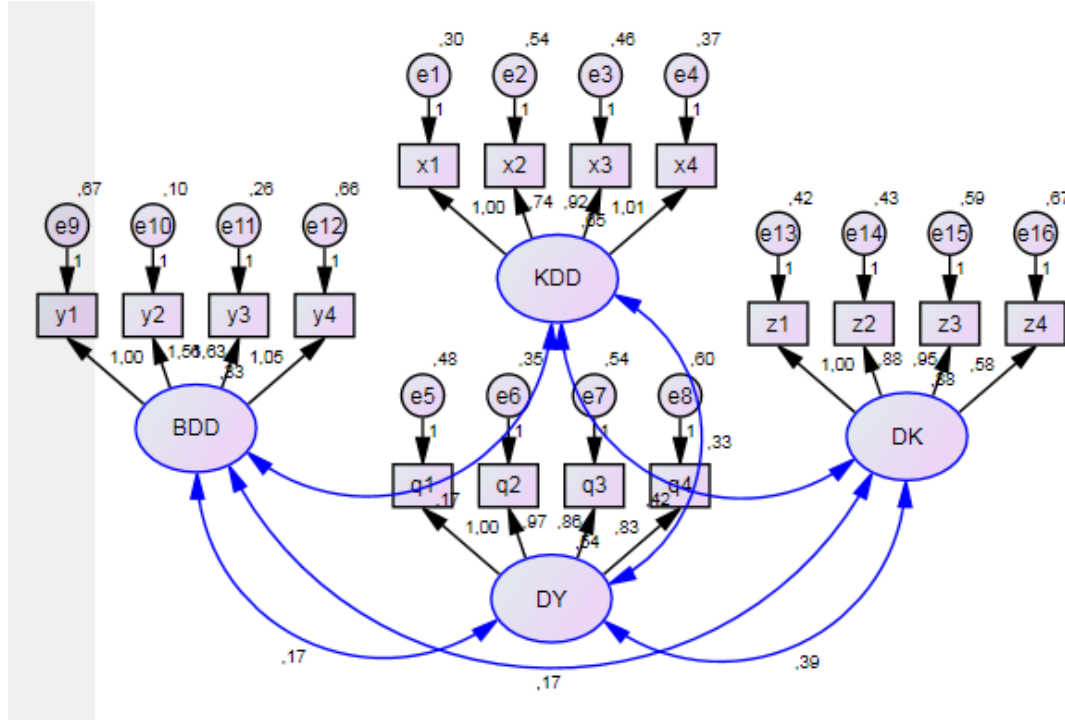
Tablo 3.5. Duygusal Zekâ Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analiz Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değerleri				Cronbach's Alpha if Item Deleted	
			KDD	BDD	DK	DY		
1	,750	,699	,809				,864	
2	,547	,612	,654				,867	
3	,709	,603	,798				,868	
4	,743	,686	,808				,864	
5	,515	,484		,692			,872	
6	,839	,622		,879			,866	
7	,799	,561		,873			,869	
8	,547	,439		,717			,874	
9	,728	,690			,742		,863	
10	,784	,589			,853		,868	
11	,681	,578			,792		,869	
12	,479	,465			,665		,873	
13	,714	,567				,819	,869	
14	,716	,641				,763	,866	
15	,549	,643				,623	,866	
16	,639	,564				,645	,870	
Açıklanan Varyans Toplam=% 67,11 KMM=% 17,76 BDD=% 17,65 DK=% 16,87 DY=% 14,82			Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=,827 Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square=1271,171 df=120 Sig=,000				Cronbach's Alfa=,875 N=16 madde	

Döndürme öncesinde birinci faktörün yol açtığı varyansın % 35,39 olması da genel bir faktörün varlığının bir başka kanıtıdır. Ancak, dört önemli faktörün içerdiği maddeler bakımında daha kolay tanımlanabilmesi için (rotated component matrix) incelendiğinde; *Kendi Duygularını Değerlendirme (KDD)*, *Başkalarının Duygularını Değerlendirme (BDD)*, *Duyguların Kullanımı (DK)* ve *Duyguların Yönetimi (DY)*

dörder soru ve dört faktörde yüksek yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Bu analizlerden sonra duygusal zekâ ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır denilebilir.

Hizmetkâr liderlik ölçeğine açımlayıcı faktör (AFA) analizinden sonra doğrulayıcı faktör (DFA) analizi yapılmıştır.



Şekil 1. Duygusal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi AMOS Grafiği

Tablo 3.6. Duygusal Zekâ Ölçeği DFA Uyum İndeksi Analiz Sonuçları

Model	χ^2	df	P	χ^2/df	GFI	SRMR	CFI	RMSEA
Bağımsız Faktörler	198,146	98	,000	2,022	,88	,06	,92	,07

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere; p değeri anlamlı çıkmıştır. χ^2/df değerinin 0 ile 2 arasında olması iyi uyumdur. Ancak 2 ile 3 arasındaki değerler kabul edilebilir uyum değerleridir. Analiz sonucu ($\chi^2/df=2,022$) değeri kabul edilebilir uyum değeridir ve 5 ve daha aşağı bir değer de modelin kabul edilmesi için yeterli sayılabilir. Kalıntılara dayanan uyum indeksi (GFI) ,95 ile 1,0 arasında iyi uyum değeridir. Ancak ,90 ile ,95 arasındaki değerler kabul edilebilir uyum değerleridir.

Analiz sonucunda çıkan (GFI=,88) model için başarılı bir sonuçtur ve gözlenen değişkenler arasında yeterince kovaryansın hesaplandığı anlamına gelmektedir. Yine kalıntılara dayalı uyum indeksi SRMR değeri 0 ile ,05 iyi uyum değeridir. Ancak ,05 ile ,10'da arası da kabul edilebilir uyum değeridir. Analiz sonucunda çıkan (SRMR=,06) model için başarılı bir sonuçtur. Bağımsız modele dayanan uyum indeksi (CFI) için ,97 ile 1,0 iyi uyumdur. Ancak ,95 ile ,97 arası değerler kabul edilebilir uyum değerleridir. 1'e yaklaştıkça uyum iyiliğinin arttığını gösterir. Analiz sonucunda çıkan (CFI=,92) model için başarılı bir sonuçtur. Yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA) 0 ile ,05 arasında iyi uyumdur. Ancak ,05 ile ,08 arası değerlerde kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Analiz sonucunda çıkan (RMSEA=,07) model için başarılı bir sonuçtur.

Duygusal zekâ ölçeği güvenirlik katsayısı ($r=,875$) olarak çıkmıştır. Bireyler arası gözlenen test puanlarındaki farkların % 87,5 oranında gerçek farkların % 12,5 oranında ise hatayı yansıttığı söylenilebilir. Adı geçen ölçeğin Kuder Richardson-20 (KR-20) ve Cronbach alfa (α) güvenirliği sonucu .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005:171).

3.3.2. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

Araştırmada Dennis ve Bocarnea'nın (2005), Hizmetkâr Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 27 soru ve altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçek uygulanmadan önce açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO and Barlett's Tests) testi yapılmıştır (KMO=,862, sig=,000). KMO'nun ,60'dan yüksek ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktör ortak varyansı (communalities) tabloları incelendiğinde, analize alınan $n=27$ maddenin öz değeri 1'den büyük olan altı faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu altı faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyansın % 66,36'dır. Maddelerle ilgili tanımlanan altı faktörün ortak varyansları (communalities) ise 0,506 ile 0,782 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Buna göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan altı faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir. Component Matrix tablosu incelendiğinde bu 27 maddenin tamamının birinci faktör

yük değerlerinin 0,370 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir.

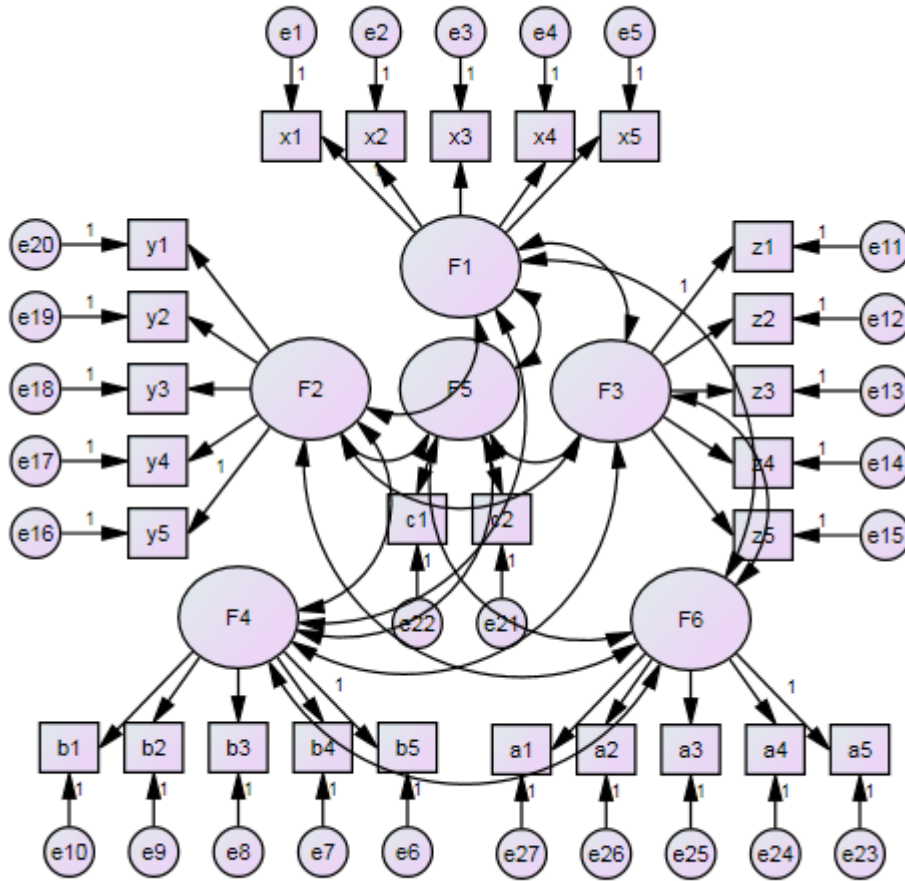
Döndürme öncesinde birinci faktörün yol açtığı varyansın % 28,33 olması da genel bir faktörün varlığının bir başka kanıtıdır. Ancak, altı önemli faktörün içerdiği maddeler bakımında daha kolay tanımlanabilmesi için (rotated component matrix) incelendiğinde; *Sevgi*, *Güçlendirme*, *Vizyon*, *Güven*, *Fedakârlık* ve *Alçakgönüllülük* beşer soru (sadece fedakârlık 2 soru) ve altı faktörde yüksek yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.7. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği AFA ve Güvenirlilik Analiz Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değerleri					Cronbach's Alpha if Item Deleted	
			Sevgi	Güçlendirme	Vizyon	Güven	Fedakârlık		Alçakgönüllülük
1	,686	,670	,817					,849	
2	,709	,679	,836					,847	
3	,725	,696	,836					,846	
4	,782	,733	,856					,850	
5	,581	,644	,731					,849	
6	,707	,708		,772				,828	
7	,617	,559		,642				,830	
8	,665	,577		,778				,830	
9	,725	,720		,770				,827	
10	,595	,650		,695				,829	
11	,569	,409			,714			,834	
12	,781	,544			,852			,829	
13	,737	,455			,836			,832	
14	,588	,370			,748			,834	
15	,619	,500			,696			,831	
16	,734	,725				,702		,828	
17	,707	,653				,698		,835	
18	,684	,629				,706		,834	
19	,506	,363				,666		,838	
20	,561	,658				,541		,830	
21	,579	,488					,621	,833	
22	,710	,487					,769	,833	
23	,644	,471						,755	,832
24	,661	,546						,710	,830

25	,653	,517		,675	,832
26	,658	,509		,640	,831
27	,735	,621		,580	,829
Açıklanan Varyans			Kaiser-Meyer-Olkin		
Toplam=% 66,36			(KMO)=, 862		
Sevgi=% 13,61			Bartlett's Test of Sphericity	Cronbach's	
Güçlendirme=% 13,44			Approx. Chi-	Alfa=,840	
Vizyon=% 12,62			Square=2783,232	N = 27 madde	
Güven=% 10,22			df=351		
Fedakarlık=% 9,88			Sig=,000		
Alçakgönüllülük=% 6,57					

Hizmetkâr liderlik ölçeğine açımlayıcı faktör (AFA) analizinden sonra doğrulayıcı faktör (DFA) analizi yapılmıştır.



Şekil 2. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi AMOS Grafiği

Tablo 3.8. Hizmetkâr Liderlik Ölçeği DFA Uyum İndeksi Analiz Sonuçları

Model	χ^2	df	p	χ^2/df	GFI	SRMR	CFI	RMSEA
Bağımsız Faktörler	399,079	199	,000	2,005	,85	,06	,90	,07

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere; p değeri anlamlı çıkmıştır. χ^2/df değerinin 0 ile 2 arasında olması iyi uyumdur. Ancak 2 ile 3 arasındaki değerler kabul edilebilir uyum değerleridir. Analiz sonucu ($\chi^2/df=2,005$) değeri kabul edilebilir uyum değeridir ve 5 ve daha aşağı bir değer de modelin kabul edilmesi için yeterli sayılabilir. Analiz sonucunda çıkan (GFI=,85) model için başarılı bir sonuçtur ve gözlenen değişkenler arasında yeterince kovaryansın hesaplandığı anlamına gelmektedir. Yine kalıntılara dayalı uyum indeksi SRMR değeri 0 ile ,05 iyi uyum değeridir. Ancak ,05 ile ,10’da arası da kabul edilebilir uyum değeridir. Analiz sonucunda çıkan (SRMR=,06) model için iyi sonuçtur. Bağımsız modele ait olan uyum indeksi (CFI) için 1’e yaklaştıkça uyum iyiliğinin arttığını gösterir. Analiz sonucunda çıkan (CFI=,90) model için başarılı bir sonuçtur. Yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA) 0 ile ,08 arasında iyi uyumu göstermektedir. Analiz sonucunda çıkan (RMSEA=,07) model için iyi bir uyumdur.

Güvenirlik, şahısların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, ölçeğin ölçmek istediğini doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r), ölçek puanlarına ilişkin kişisel farklılıkların gerçek ve hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak maksadıyla kullanılır. Hizmetkâr liderlik ölçeği güvenilirlik katsayısı (r=,840) olarak çıkmıştır. Bireyler arası gözlenen test puanlarındaki farkların % 84,0 oranında gerçek farkların % 16,0 oranında ise hatayı yansıttığı söylenilebilir. Adı geçen ölçeğin Kuder Richardson-20 (KR-20) ve Cronbach alfa (α) güvenilirliği sonucu .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Bu analizlerden sonra Hizmetkâr Liderlik Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır denilebilir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Ölçek aracılığıyla toplanan veriler, SPSS 22.0, AMOS 18.0 ve EVIEWS 8.1. paket programına kaydedilmiş ve veriler analiz edilmiştir.

İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için “t testi” kullanılır (Büyüköztürk, 2005:39). Okul yöneticilerinin “cinsiyet ve eğitim durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır.

İkiden fazla grup karşılaştırıldığında ilişkisiz örneklemelerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmektedir. Anlamlı farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için çok karşılaştırma testlerinde (post hoc test) testi kullanılır (Büyüköztürk, 2005:48). Okul yöneticilerinin “kıdem ve görev unvanı” değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Anova testi kullanılmıştır. Post hoc testinde LSD testi kullanılmıştır.

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır ($r=-,30$ ile $+,30$ düşük ilişki, $r=-,31$ ile $+,69$ orta ilişki, $r=-,70$ ile $+,1,0$ yüksek ilişki) (Büyüköztürk, 2005:32).

Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki yada daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır (Büyüköztürk, 2005:91).

Araştırmanın anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Ölçeklerde beşli Likert türü maddeler; 1,00-1,79 Kesinlikle Katılmıyorum, 1,80-2,59 Katılmıyorum, 2,60-3,39 Kısmen Katılıyorum, 3,40-4,19 Katılıyorum, 4,20-5,00 Kesinlikle Katılıyorum olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucundan ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri Tablo 4.1’de incelendiğinde dörder boyutta toplam on altı sorunun yer aldığı görülmektedir.

Kendi duygularını değerlendirme boyutunda; “çoğu zaman belli duyguları hissetmemin sebebini iyi anlarım. Duygularımın farkındayım. Ne hissettiğimi gerçekten anlarım. Her zaman mutlu olup olmadığımı bilirim.” Maddelerine okul yöneticilerinin geneli “Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda; “Her zaman arkadaşlarımdan davranışlarından duygularını bilirim, “Başkalarının ne hissettiklerini iyi gözlemlerim”, “Başkalarının duygu ve hislerine karşı duyarlıyım”, Çevremdeki insanların duygularını iyi anlarım” maddelerine okul yöneticilerinin geneli “Kısmen Katılıyorum ve Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Duyguların kullanımı boyutunda; “Her zaman kendim için hedefler belirler ve bunları başarmak için elimden gelenin en iyisini yaparım”, “Her zaman kendime yetenekli bir kişi olduğumu söylerim”, “Kendi kendini motive eden bir kişiyimdir”, “Elimden gelenin en iyisini yapmak için kendimi her zaman cesaretlendiririm.” maddelerine okul yöneticilerinin geneli “Kısmen Katılıyorum ve Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu çalışmada genel olarak okul yöneticilerinin Duygusal Zekâyâ önem verdikleri ve kullandıkları görülmüştür. Çalışma bu alanda yapılan diğer çalışmalarla sonuç olarak benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.1. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler Tablosu

Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	SS
KENDİ DUYGULARINI DEĞERLENDİRME				
1	Çoğu zaman belli duyguları hissetmemin sebebini iyi anlarım.	370	4,18	0,85
2	Duygularımın farkındayım.	370	3,56	1,48
3	Ne hissettiğimi gerçekten anlarım.	370	4,10	1,00
4	Her zaman mutlu olup olmadığımı bilirim.	370	3,40	1,44
BAŞKALARININ DUYGULARINI DEĞERLENDİRME				
5	Her zaman arkadaşlarımın davranışlarından duygularını bilirim(anlarım)	370	3,65	0,95
6	Başkalarının ne hissettiklerini iyi gözlemlerim.	370	3,39	1,20
7	Başkalarının duygu ve hislerine karşı duyarlıyım.	370	3,48	1,40
8	Çevremdeki insanların duygularını iyi anlarım.	370	3,31	1,24
DUYGULARIN KULLANIMI				
9	Her zaman kendim için hedefler belirler ve bunları başarmak için elimden gelenin en iyisini yaparım.	370	4,02	1,14
10	Her zaman kendime yetenekli bir kişi olduğumu söylerim.	370	3,59	1,02
11	Kendi kendini motive eden bir kişiyimdir.	370	4,08	0,92
12	Elimden gelenin en iyisini yapmak için kendimi her zaman cesaretlendiririm.	370	3,42	1,39
DUYGULARIN YÖNETİMİ				
13	Öfkemi kontrol edebilirim ve mantıklı bir şekilde zorlukların üstesinden gelebilirim.	370	3,82	0,94
14	Kendi duygularımı kontrol etmekte oldukça yetenekliyimdir.	370	3,80	0,96
15	Çok kızdığım zaman her zaman kolayca sakinleşebilirim.	370	3,01	1,25
16	Kendi duygularımı iyi kontrol ederim.	370	3,84	0,90

Duyguların yönetimi boyutunda; Öfkemi kontrol edebilirim ve mantıklı bir şekilde zorlukların üstesinden gelebilirim. Kendi duygularımı kontrol etmekte oldukça yetenekliyimdir. Çok kızdığım zaman her zaman kolayca sakinleşebilirim. Kendi duygularımı iyi kontrol ederim maddelerine okul yöneticilerinin geneli “Kısmen Katılıyorum ve Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin “kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, duyguların kullanımı, duyguların yönetimi” boyutları cinsiyet değişkenine göre gruplandırılmış ve “bağımsız iki grup t-testi” uygulanmıştır. Tablo 4.2’de cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Erkek		Kadın		t-Testi Sonuçları	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t değeri	p değeri
KDD	3,79	0,88	3,86	0,96	,683	,495
BDD	3,44	0,92	3,50	0,97	,572	,568
DK	3,78	0,71	3,77	0,78	,059	,953
DY	3,63	0,69	3,60	0,73	,385	,700

**p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı*

Ortalamalar arasındaki farkların istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu boyutlarla ilgili olarak ortaya çıkan t değerlerinin anlamlılık (p değerlerinin) derecelerinin % 5 den büyük olması bunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni katılımcıların duygusal zekâ düzeylerine ilişkin görüşlerini farklılaştırmamıştır.

4.1.2. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin “kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, duyguların kullanımı, duyguların yönetimi” boyutları kıdem değişkenine göre ortalamalar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.3. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Değişken	KDD		BDD		DK		DY	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	3,88	0,91	3,52	0,94	3,78	0,74	3,68	0,71
6-10 Yıl	3,86	0,93	3,38	0,95	3,92	0,62	3,50	0,64
11-15 Yıl	3,67	0,88	3,51	0,89	3,65	0,75	3,42	0,75
16 ve Üzeri	3,76	0,90	3,39	0,95	3,74	0,77	3,70	0,68

Bununla birlikte kıdem değişkeni bakımından duygusal zekâ boyutlarında ortalamalar arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 4.4. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Anova Sonuçları

Boyutlar	Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
KDD	Grup Arası	2,240	3	,747	,911	,436	-
	Grup İçi	300,142	366	,820			
	Toplam	302,382	369				
BDD	Grup Arası	1,591	3	,530	,603	,613	-
	Grup İçi	321,759	366	,879			
	Toplam	323,351	369				
DK	Grup Arası	2,377	3	,792	1,483	,219	-
	Grup İçi	195,579	366	,534			
	Toplam	197,956	369				
DY	Grup Arası	4,445	3	1,482	3,063	,028*	1-3, 3-4
	Grup İçi	177,065	366	,484			
	Toplam	181,511	369				

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 4.4’de kıdem değişkeni bakımından, katılımcıların duygusal zekâ boyutlarına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, sadece “duyguların yönetimi” boyutuna ilişkin ortalamalar arasındaki farkın

($F=3,063$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, görüş farklılığının hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Bu analizden sonra, 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında görüş farklılığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri kıdemlerine göre sadece duyguların yönetimi boyutunda farklılık göstermektedir, diğer boyutlarda kıdeme göre görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.1.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin “kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, duyguların kullanımı, duyguların yönetimi” boyutları eğitim durumu değişkenine göre gruplandırılmış ve “bağımsız iki grup t-testi” uygulanmıştır. Tablo 4.5’de eğitim durumu değişkenine göre t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Lisans		Yüksek Lisans		t-Testi Sonuçları	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t değeri	p değeri
KDD	3,85	0,90	3,67	0,90	1,517	,130
BDD	3,49	0,92	3,34	0,99	1,246	,213
DK	3,78	0,74	3,77	0,73	,039	,969
DY	3,62	0,67	3,60	0,80	,278	,781

** $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı*

Ortalamalar arasındaki farkların istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu boyutlarla ilgili olarak ortaya çıkan t değerlerinin anlamlılık (p değerlerinin) derecelerinin % 5 den büyük olması bunu göstermektedir. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir, duygusal zekâ düzeylerinin bütün boyutlarında görüşleri aynıdır.

4.1.4. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin “kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, duyguların kullanımı, duyguların yönetimi” boyutları görev unvanı değişkenine göre ortalamalar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Görev Unvanı Değişkenine Göre Ortalamalar

Değişken	KDD		BDD		DK		DY	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
İlkokul Müdürü	4,29	0,82	3,88	0,89	3,88	0,82	3,92	0,56
Ortaokul Müdürü	4,32	0,32	3,94	0,40	4,01	0,41	3,81	0,56
Lise Müdürü	3,59	0,83	3,26	0,85	3,65	0,78	3,74	0,71
İlkokul Müdür Yardımcısı	4,19	0,71	3,99	0,72	3,94	0,73	3,66	0,67
Ortaokul Müdür Yardımcısı	3,63	0,90	3,14	0,96	3,72	0,67	3,60	0,72
Lise Müdür Yardımcısı	3,69	0,96	3,36	0,95	3,73	0,76	3,51	0,72

Bununla birlikte görev unvanı değişkeni bakımından duygusal zekâ boyutlarında ortalamalar arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 4.7. Görev Unvanı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
KDD	Grup Arası	24,901	5	4,980	6,533	,000*	1-3, 2-3
	Grup İçi	277,481	364	,762			
	Toplam	302,382	369				
BDD	Grup Arası	35,163	5	7,033	8,883	,000*	1-5, 1-6
	Grup İçi	288,188	364	,792			
	Toplam	323,351	369				
DK	Grup Arası	3,845	5	,769	1,442	,208	
	Grup İçi	194,111	364	,533			
	Toplam	197,956	369				
DY	Grup Arası	5,421	5	1,084	2,241	,050	
	Grup İçi	176,090	364	,484			
	Toplam	181,511	369				

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 4.7.'de görev unvanı değişkeni bakımından, duygusal zekâ boyutlarına yönelik ortalamalar arasındaki farkların anlam düzeyleri yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, sadece “kendi duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını değerlendirme” boyutlarına ilişkin ortalamalar arasında farkın KDD (F=6,533) ve BDD (F=8,883) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Çoklu karşılaştırma Tukey Testiyle görüş farklılığının hangi alt gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Görüş farklılıkları KDD boyutunda, ilkökul müdürleri ile lise müdürleri arasında ve ortaokul müdürleri ile lise müdürleri arasında yaşanmaktadır. BDD boyutunda ise ilkökul müdürleri ile ortaokul müdür yardımcıları ve lise müdür yardımcıları arasında yaşanmaktadır.

4.2. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin altı boyutta toplam yirmi yedi soru yer almaktadır. Tablo 4.11 incelendiğinde;

Okul yöneticileri hizmetkâr liderlik sevgi boyutunda; “Yöneticim, benimle gerçekten insan olduğum için ilgilenir, “Yöneticim, beni umursadığını beni

cesaretlendirerek gösterir”, “Yöneticim, bana olan şefkatini bana olan tavırlarıyla belli eder”, Yöneticim, benim için endişelerini, kaygılarını gösterir. Yöneticim, okulda yüksek ahlâk standartlarını gerektiren bir kültür uygular”, maddelerin genel olarak “Kısmen Katılıyorum ve Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Hizmetkâr liderlik güçlendirme boyutunda; “yöneticim, bana yetki vererek beni geliştiriyor, “Yöneticim kontrolü bana veriyor ve sorumluluk sahibi olabiliyorum”, “Yöneticim, karar vermede bana güvenir. Yöneticim bana işimi yapmada gerekli olan yetkiyi verir”, “Yöneticim, sorumluluk gerektiren işlerde karar vermeme izin verir.” maddelerine genel olarak “Kısmen Katılıyorum ve Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik davranışı sergiledikleri görülmüştür. Yapılan farklı çalışmalarda olduğu gibi yöneticilerin Hizmetkâr Liderlik davranışı sergilemeleri kurumun ve çalışanların iş verimini olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	SS
SEVGİ				
1	Yöneticim, benimle gerçekten insan olduğum için ilgilenir.	370	3,27	1,49
2	Yöneticim, beni umursadığını beni cesaretlendirerek gösterir.	370	3,54	1,24
3	Yöneticim, bana olan şefkatini bana olan tavırlarıyla belli eder.	370	3,14	1,47
4	Yöneticim, benim için endişelerini, kaygılarını gösterir.	370	3,16	1,29
5	Yöneticim, okulda yüksek ahlak standartlarını gerektiren bir kültür uygular.	370	4,18	0,90
GÜÇLENDİRME				
6	Yöneticim, bana yetki vererek beni geliştiriyor.	370	3,77	1,11
7	Yöneticim kontrolü bana veriyor ve sorumluluk sahibi olabiliyorum.	370	3,58	1,17
8	Yöneticim, karar vermede bana güvenir.	370	3,46	1,35
9	Yöneticim bana işimi yapmada gerekli olan yetkiyi verir.	370	4,19	1,01
10	Yöneticim, sorumluluk gerektiren işlerde karar vermeme izin verir.	370	3,32	1,40
VİZYON				
11	Yöneticim okulun vizyonu ile ilgili benim görüşlerimi öğrenmek istemiştir.	370	3,42	1,38
12	Yöneticim, öğretmenlerin vizyonlarını okulun amaç ve hedeflerine eklemek istediğini göstermiştir.	370	3,95	1,02
13	Yöneticim, okulun ortak vizyonuna ilişkin konularda çalışanın bağlılığını amaçlar.	370	4,20	0,86
14	Yöneticim, okulun gelecekte yönetiminin nasıl olması gerektiği konusunda düşüncelerimi sorar.	370	3,51	1,16
15	Yöneticim, ve ben okulumuz için açık ve öz bir vizyon açıklaması yazdık.	370	3,97	1,09
GÜVEN				
16	Yöneticim, benim yolsuzluk yapmayacağımı bilir.	370	2,89	1,30
17	Yöneticim, sır saklayabileceğime inanır.	370	2,81	1,49
18	Yöneticimin, bana olan güveni bağlılığımı artırıyor.	370	3,92	1,27
19	Yöneticim, benden bilgi almaya açık oluşuyla bana olan güvenini gösterir.	370	4,07	1,02
20	Yöneticim, bana karşı güven iletişimi kurar.	370	3,77	1,20
FEDAKÂRLIK				
21	Yöneticim, benim için kendinden ödün verdi.	370	4,24	0,89
22	Yöneticim, beni savunmak için zorluklara katlanmıştır.	370	3,69	1,18
ALÇAK GÖNÜLLÜLÜK				
23	Yöneticim, kendi meziyetlerine bakmaz.	370	3,04	1,27
24	Yöneticim, kendini yüceltmeye çalışmaz.	370	3,71	1,11
25	Yöneticim, cevaplayamadığı sorularda çalışanlara danışır.	370	4,22	1,01
26	Yöneticim, kendi başarılarını ilgi odağı yapmaz	370	3,37	1,32
27	Yöneticimin, tavırlarından alçak gönüllü olduğu anlaşılır.	370	4,18	0,88

Hizmetkâr liderlik vizyon boyutunda; “yöneticim okulun vizyonu ile ilgili benim görüşlerimi öğrenmek istemiştir. Yöneticim, öğretmenlerin vizyonlarını okulun amaç ve hedeflerine eklemek istediğini göstermiştir. Yöneticim, okulun ortak vizyonuna ilişkin konularda çalışanın bağlılığını amaçlar. Yöneticim, okulun

gelecekte yönetiminin nasıl olması gerektiği konusunda düşüncelerimi sorar. Yöneticim, ve ben okulumuz için açık ve öz bir vizyon açıklaması yazdık.” Maddelerine genel olarak “Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Hizmetkâr liderlik güven boyutunda; “yöneticim, benim yolsuzluk yapmayacağıma bilir. Yöneticim, sır saklayabileceğime inanır. Yöneticimin, bana olan güveni bağlılığımla artırıyor. Yöneticim, benden bilgi almaya açık oluşuyla bana olan güvenini gösterir. Yöneticim, bana karşı güven iletişimi kurar.” “Maddelerine genel olarak “Kısmen Katılıyorum ve Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Hizmetkâr liderlik fedakarlık boyutunda; “Yöneticim, benim için kendinden ödün verdi. Yöneticim, beni savunmak için zorluklara katlanmıştır.” Maddelerine genel olarak “Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Hizmetkâr liderlik alçakgönüllülük boyutunda; “yöneticim, kendi meziyetlerine bakmaz. Yöneticim, kendini yüceltmeye çalışmaz. Yöneticim, cevaplayamadığı sorularda çalışanlara danışır. Yöneticim, kendi başarılarını ilgi odağı yapmaz. Yöneticimin, tavırlarından alçak gönüllü olduğu anlaşılır.” Maddelerine genel olarak “Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin “sevgi, güçlendirme, vizyon, güven, fedakarlık, alçakgönüllülük” boyutları cinsiyet değişkenine göre gruplandırılmış ve “bağımsız iki grup t-testi” uygulanmıştır. Tablo 4.9’da cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9. Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Erkek		Kadın		t-Testi Sonuçları	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t değeri	p değeri
Sevgi	3,44	1,00	3,52	0,99	,693	,489
Güçlendirme	3,67	0,96	3,64	0,94	,344	,731
Vizyon	3,83	0,71	3,76	0,68	,826	,410
Güven	3,52	1,03	3,41	1,03	,947	,344
Fedakarlık	3,97	0,84	3,94	0,85	,964	,752
Alçakgönüllülük	3,72	0,78	3,67	0,77	,889	,557

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Ortalamalar arasındaki farkların istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu boyutlarla ilgili olarak ortaya çıkan t değerlerinin anlamlılık (p değerlerinin) derecelerinin % 5 den büyük olması bunu göstermektedir. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir, hizmetkâr liderlik davranışlarının bütün boyutlarında görüşleri aynıdır.

4.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin “sevgi, güçlendirme, vizyon, güven, fedakarlık, alçakgönüllülük” boyutları kıdem değişkenine göre ortalamalar Tablo 4.10’de verilmiştir.

Tablo 4.10. Kıdem Değişkenine Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişken	Sevgi		Güçlendirme		Vizyon		Güven		Fedakarlık		Alçakgönüllülük	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
1-5 Yıl	3,55	1,08	3,71	0,98	3,81	0,78	3,58	1,06	3,98	0,87	3,75	0,83
6-10 Yıl	3,43	0,94	3,80	0,91	3,84	0,55	3,46	1,00	4,01	0,73	3,73	0,73
11-15 Yıl	3,41	0,93	3,65	0,89	3,74	0,73	3,57	1,00	3,97	0,86	3,66	0,77
16 ve Üzeri	3,39	0,97	3,52	0,96	3,82	0,67	3,36	1,04	3,91	0,87	3,66	0,74

Bununla birlikte kıdem değişkeni bakımından hizmetkâr liderlik boyutlarında ortalamalar arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 4.11. Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Sevgi	Grup Arası	2,000	3	,667	,665	,574
	Grup İçi	366,996	366	1,003		
	Toplam	368,996	369			
Güçlendirme	Grup Arası	3,766	3	1,255	1,390	,246
	Grup İçi	330,634	366	,903		
	Toplam	334,400	369			
Vizyon	Grup Arası	,374	3	,125	,252	,860
	Grup İçi	180,951	366	,494		
	Toplam	181,325	369			
Güven	Grup Arası	3,276	3	1,092	1,026	,381
	Grup İçi	389,669	366	1,065		
	Toplam	392,945	369			
Fedakarlık	Grup Arası	,493	3	,164	,230	,875
	Grup İçi	261,051	366	,713		
	Toplam	261,543	369			
Alçakgönüllülük	Grup Arası	,640	3	,213	,354	,786
	Grup İçi	220,413	366	,602		
	Toplam	221,053	369			

**p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı*

Tablo 4.11’de kıdem değişkeni bakımından, hizmetkâr liderlik boyutlarına yönelik ortalamalar arasındaki farkların anlam düzeyleri yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, tüm boyutlara ilişkin ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri kıdemlerine göre tüm boyutlarda farklılık göstermemektedir, genel olarak kıdeme göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin “sevgi, güçlendirme, vizyon, güven, fedakarlık, alçakgönüllülük” boyutları eğitim durumu değişkenine göre gruplandırılmış ve “bağımsız iki grup t-testi” uygulanmıştır. Tablo 4.12’de eğitim durumu değişkenine göre t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12. Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Lisans		Yüksek Lisans		t-Testi Sonuçları	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	t değeri	p değeri
Sevgi	3,49	1,01	3,33	0,97	1,277	,203
Güçlendirme	3,66	0,98	3,68	0,86	,134	,894
Vizyon	3,84	0,71	3,71	0,66	1,371	,171
Güven	3,50	1,05	3,45	0,96	,385	,701
Fedakarlık	3,97	0,86	3,95	0,79	,184	,854
Alçakgönüllülük	3,73	0,78	3,62	0,74	1,089	,277

**p<0,05 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı*

Ortalamalar arasındaki farkların istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir, hizmetkâr liderlik davranışlarının bütün boyutlarında görüşleri aynıdır.

4.2.4. Görev Unvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin “kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, duyguların kullanımı, duyguların yönetimi” boyutları görev unvanı değişkenine göre ortalamalar Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13.Görev Unvanı Değişkenine Göre Ortalamalar

Değişken	Sevgi		Güçlendirme		Vizyon		Güven		Fedakarlık		Alçakgönüllülük	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
İlkokul Müdürü	3,60	0,93	3,69	0,86	3,85	0,68	3,47	0,92	3,96	0,87	3,60	0,82
Ortaokul Müdürü	3,78	0,68	3,95	0,55	3,88	0,66	3,88	0,63	4,12	0,65	3,84	0,73
Lise Müdürü	3,27	0,87	3,53	0,76	3,76	0,54	3,39	0,88	3,79	0,78	3,44	0,81
İlkokul Müdür Yardımcısı	3,87	0,76	4,04	0,79	3,89	0,71	3,89	0,83	4,06	0,74	3,82	0,73
Ortaokul Müdür Yardımcısı	3,31	1,03	3,47	1,08	3,73	0,74	3,34	1,10	4,09	0,83	3,68	0,76
Lise Müdür Yardımcısı	3,38	1,08	3,63	0,99	3,82	0,72	3,41	1,11	3,90	0,90	3,74	0,78

Bununla birlikte görev unvanı değişkeni bakımından hizmetkâr liderlik boyutlarında ortalamalar arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 4.14. Görev Unvanı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Sevgi	Grup Arası	15,601	5	3,120	3,214	,007*	3-4, 4-5
	Grup İçi	353,395	364	,971			
	Toplam	368,996	369				
Güçlendirme	Grup Arası	12,814	5	2,563	2,901	,014*	3-4
	Grup İçi	321,586	364	,883			
	Toplam	334,400	369				
Vizyon	Grup Arası	1,116	5	,223	,451	,813	-
	Grup İçi	180,209	364	,495			
	Toplam	181,325	369				
Güven	Grup Arası	14,320	5	2,864	2,753	,019*	2-5
	Grup İçi	378,625	364	1,040			
	Toplam	392,945	369				
Fedakarlık	Grup Arası	3,890	5	,778	1,099	,361	-
	Grup İçi	257,654	364	,708			
	Toplam	261,543	369				
Alçakgönüllülük	Grup Arası	4,097	5	,819	1,375	,233	-
	Grup İçi	216,956	364	,596			
	Toplam	221,053	369				

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 4.14’de görev unvanı değişkeni bakımından, hizmetkâr liderlik boyutlarına yönelik ortalamalar arasındaki farkların anlam düzeyleri yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, sevgi ($F=3,214$), güçlendirme ($F=2,901$) ve güven ($F=2,753$) boyutlarına ilişkin ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Çoklu karşılaştırma Tukey Testi yapılarak görüş farklılığının hangi alt gruplar arasında bulunduğu tespit edilmiştir. Sevgi alt boyutunda; lise müdürleri ile ilkokul müdür yardımcıları güçlendirme alt boyutunda; ortaokul müdürleri ile ortaokul müdür yardımcıları güven alt boyutunda görüş farklılığı göstermişlerdir. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri görev unvanlarına göre sevgi, güçlendirme ve güven boyutlarında farklılık göstermektedir, diğer boyutlarda görev unvanına göre görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.5. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile hizmetkâr liderlik düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 4.15’de incelendiğinde; genel olarak duygusal zekâ ile

hizmetkâr liderlik arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r=,648$, $p<,01$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Tablosu

Duygusal Zekâ ve Hizmetkâr liderlik (Korelasyon)	Duygusal Zekâ	Hizmetkâr Liderlik	Sevgi	Güçlendirme	Vizyon	Güven	Fedakarlık	Alçakgönüllülük
Duygusal Zekâ								
Hizmetkâr Liderlik	,648*							
Sevgi	,668*	,907*						
Güçlendirme	,632*	,923*	,828*					
Vizyon	,445*	,811*	,653*	,692*				
Güven	,639*	,897*	,797*	,817*	,647*			
Fedakarlık	,369*	,690*	,557*	,593*	,570*	,488*		
Alçakgönüllülük	,409*	,806*	,639*	,660*	,622*	,625*	,634*	

* *sig. (2-tailed)* < 0,05 , ** *sig. (2-tailed)* < 0,01

Duygusal zekâ ile hizmetkâr liderlik (sevgi) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r=,668$, $p<,01$); Duygusal zekâ ile hizmetkâr liderlik (güçlendirme) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r=,632$, $p<,01$); duygusal zekâ ile hizmetkâr liderlik (vizyon) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r=,445$, $p<,01$); duygusal zekâ ile hizmetkâr liderlik (güven) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r=,639$, $p<,01$); duygusal zekâ ile hizmetkâr liderlik (fedakarlık) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r=,369$, $p<,01$) ve duygusal zekâ ile hizmetkâr liderlik

(alçakgönüllülük) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r=,409$, $p<,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.3. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Hizmetkâr liderlik davranışlarının Yordanmasına Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.16. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Yordanmasına Ait Basit Regresyon Analizi Tablosu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	23,956	4,639	-	5,164	,000	-	-
Duygusal Zekâ	1,272	,078	,648	16,338	,000	,648	,648
R= ,648		$R^2= ,420$		F (1,368)=266,937		p=,000	

** Hizmetkâr Liderlik(Bağımlı Değişken) Sabit*

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına etkisinin yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları Tablo 4,16'da verilmiştir. R değeri bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki korelasyonu temsil eder. Bu değeri yüksek olması bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasında sıkı bir ilişkinin olduğunun veya bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki değişimin önemli bir kısmını açıkladığını gösterir. Tablo 4,16'da R Square değeri bağımlı değişkendeki varyansın (değişimin) % 42'sinin bağımsız değişken tarafından açıklandığını ifade etmektedir. Tablo 4,16'da görüldüğü üzere ($R^2=,420$) dir. Bunun anlamı bağımlı değişkendeki varyansın % 42'sini açıklayabildiğini göstermektedir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; hizmetkâr liderlik ile duygusal zekâ arasında pozitif ve orta düzeyden bir ilişkinin ($r=,65$) olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde duygusal zekânın hizmetkâr liderlik üzerinde (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Tüm bu ifadelerin ışığında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri hizmetkâr liderlik davranışlarını pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Mersin ili merkez Yenişehir, Toroslar, Akdeniz ve Mezitli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki okullarda görev yapan yöneticilere yönelik bir anket çalışması düzenlenmiştir. Bu anketlerdeki veriler SPSS 22.0 for Windows paket programı ile analiz edilerek okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Araştırma örnekleminin özellikleri incelendiğinde cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin onda yedisinin erkek olduğu, kıdemlerine bakıldığında onda dördünün 1-5 yıl kıdeme sahip oldukları onda altısının ise 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Eğitim durumlarına bakıldığında onda sekizinin lisans mezunu olduğu ve görevleri itibarıyla onda dördünün lise müdür yardımcısı olduğu görülmektedir.

Mersin ili merkez dört ilçede toplam 370 okul yöneticisi üzerinde, anket tekniği ile yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

5.1.1. Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri; kendi duygularını değerlendirme alt boyutunda “Katılıyorum”; başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda “Katılıyorum”; Duyguların kullanımı boyutunda “Katılıyorum” ve Duyguların yönetimi boyutunda “Katılıyorum” ve genel olarak “Katılıyorum” seçeneğinde yer almaktadır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin istenen düzeyde olduğunu ve duygusal zekâyı yönetimde kullandıklarını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur. Yani ister bayan olsun, ister erkek olsun genel olarak yöneticilerin duygusal zekâ anlamında görüşleri uygunluk göstermektedir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri kıdem değişkenine göre duyguların yönetimi alt boyutu haricinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Kıdemleri 11-15 yıl olan yöneticiler diğerlerine göre bu boyutta farklı düşünmektedirler. Ancak genel olarak diğer üç boyutta görüşleri aynıdır.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektir. Lisans ve lisansüstü mezunu yöneticiler aynı görüştedirler.

Görev unvanları değişkenine göre “Kendi duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını değerlendirme” alt boyutlarında ortaokul yöneticileri farklı düşünmektedirler. Diğer alt boyutlarda ise görev unvanı ne olursa olsun görüşler değişmemektedir.

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan regresyon analizinde hizmetkâr liderliğin tek başına %65’ini açıkladığı, pozitif ve anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacılar, duygusal zekâ eğitiminin, bireylerin duygusal ve sosyal alanlarda daha sağlıklı ilişki kurmalarını, yaşam kalitelerini olumlu yönde geliştirmelerini amaçladığını bildirmişlerdir. (Weissinger, 1998; Shapiro, 1998; Mayer ve Salovey, 1997).

Savaş (2012) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Yeterliklerinin, Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Üzerindeki Etkisi”, Delice ve Günbeyi (2013) “Duygusal Zekâ ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi”, Nazlı (2013) “Hemşirelerde Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelemesi: Konya İli Örneği” ile Doğan ve Demiral (2007) “Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi” adlı çalışmalarda duygusal zekâ seviyesi yüksek bireylerin kendisinin ve çalıştığı kurumun başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve pozitif yönde katkı yaptığını bildirmişlerdir.

5.1.2. Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları; sevgi boyutunda “Katılıyorum”; güçlendirme boyutunda “Katılıyorum”; vizyon boyutunda “Katılıyorum”; Güven boyutunda “Katılıyorum”; Fedakarlık boyutunda “Katılıyorum”; Alçakgönüllülük boyutunda “Katılıyorum” ve genel olarak “Katılıyorum” seçeneğinde yer almaktadır. Görülüyor ki, okul yöneticileri hizmetkâr liderlik davranışları sergiliyorlar ve yönetimde kullanıyorlar.

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur. Yani ister bayan olsun, ister erkek olsun genel olarak yöneticilerin hizmetkâr liderlik anlamında görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri kıdemlerinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Lisans ve lisansüstü mezunu yöneticiler aynı görüştedirler.

Görev unvanlarında okul yöneticileri hizmetkâr liderlik alt boyutları; sevgi, güçlendirme ve güven boyutlarında lise müdürleri farklı görüştedirler. Diğer bütün görev unvanları ve hizmetkâr liderlik alt boyutlarında görüşler aynıdır.

Hizmetkâr liderlik boyutlarının duygusal zekâ ile ilişkisinde pozitif ve anlamlı ilişki verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hizmetkâr liderlik davranışı, Özmutlu'nun (2011) bedensel engelli sporcularda antrenörlerin hizmetkâr liderlik davranışlarının sporcu tatmini ile ilişkisi üzerine yaptığı doktora çalışmasında “yüksek düzeyde” algılanmıştır. Yılmaz(2013) hizmetkâr liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine yaptığı yüksek lisans çalışmasında “yüksek düzeyde” algılanmıştır. Ehrhart(2002), hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet iklimi üzerine etkisi üzerine çalışmasında hizmetkâr liderlik ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Stone ve Patterson (2006); hizmetkâr liderlik düzeyi takipçilerin genel iyilik halleri (well-

being) ve gelişimleri ilerleme gösterdikten sonra örgütün uzun vadede hedeflerine ulaşabileceğini belirtir.

Greenleaf (1977; 2003) lider ve takipçisi felsefesi üzerine kurulan hizmetkâr liderlik davranışlarının, işin iyilik haliyle olan ilişkisi ile ilgili literatürü destekleyici sonuçlar ortaya koymuştur.

Hizmetkâr liderlik algısı; bu alanda yapılan yurt dışı ve Türkiye’de yapılan çalışmalarda bizim çalışmamızla benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

5.1.3. Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile hizmetkâr liderlik davranışları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve hizmetkâr liderlik davranışları; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve görev unvanları açısından değerlendirilmiştir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve hizmetkâr liderlik davranışları cinsiyet ve eğitim durumu açısından bir farklılık göstermemektedir. Lisans ve yüksek lisans seviyesinde ve her iki cinsiyette de yöneticiler aynı düzeyde duyarlılık göstermektedirler.

Kıdem durumlarında yöneticiler arasındaki hizmetkâr liderlik davranışları bir farklılık göstermez iken, duygusal zekâ düzeylerinde ise; duyguların yönetimi boyutunda kıdemleri on bir ile on beş yıl olanlar diğerlerinden farklı düşünmektedirler. Fakat diğer üç boyutta ise aynı görüştedirler.

Görev unvanları bakımından; Hizmetkâr liderliğin sevgi, güçlendirme ve güven alt boyutlarında lise müdürleri farklı görüştedir. Diğer alt boyutlarda ve görev unvanları açısından ise aynı görüştedirler. Duygusal zekâ düzeylerinde ise duyguların yönetimi alt boyutunda kıdemleri on bir ile on beş arasında olan

yöneticiler farklı düşünürlerken; diğer alt boyutlarda ise aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişki korelasyon tablosunda incelendiğinde; Hizmetkâr liderliğin altı alt boyutu (sevgi, güçlendirme, vizyon, güven, fedakarlık, alçakgönüllülük) açısından da ayrı ayrı ele alındığında ve genel olarak duygusal zekâ ile hizmetkâr liderlik arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; Hizmetkâr liderlik ile duygusal zekâ arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde duygusal zekânın hizmetkâr liderlik üzerinde (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Tüm bu ifadelerin ışığında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri hizmetkâr liderlik davranışlarını pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki: okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri hizmetkâr liderlik davranışlarını etkilemektedir; aralarında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde; okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilecek öneriler şunlardır:

1.Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının geliştirilmesi için eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler okul yöneticilerinin hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitimine olanak sağlamalı ve sürekli olmalıdır. Yapılan eğitimlerin faydalı olup olmadığı daha sonra yapılan eğitimlerde dinlenip değerlendirilmelidir.

2.Okul yöneticileri yaşamış oldukları olumlu liderlik hikayelerini birbirleriyle paylaşmalıdır. Anlatılan bu tecrübeler özellikle yöneticilik konusunda yeni olanlar

üzerinde uygulamada daha sağlıklı davranış biçimi geliştirebilmeleri açısından yararlı olacaktır.

3.Okul yöneticilerinin idarecilik yerine hizmetkâr liderlik davranışı sergileyebilmesi için yetki paylaşımı yapması ve birlikte yönetelim davranışı ve olgunluğu sergilemesi gereklidir.

4.Okul yöneticilerinin okulun misyonu ve vizyonu ile ilgili çalışanları tarafından getirilen önerileri değerlendirmeleri ve istişare etmeleri gerekir. Bu durum çalışanların yaptıkları işi daha çok sahiplenerek yapmalarını ve daha iyi savunmalarını sağlayacaktır.

5.Okul yöneticilerinin öncelikle iyi bir dinleyici olmaları gerekmektedir. Bir yöneticinin çalışanını dinlemesi ona değer verdiğini ve önemsendiğini göstermektedir. Bu davranış biçimi hizmetkâr liderliğin gereği olup kurumdaki “ben” değil “biz” olma duygusunu geliştirecektir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Etik liderlik ile hizmetkâr liderlik arasındaki ilişki araştırılabilir.

2.Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve hizmetkâr liderlik davranışlarının yeterli olup olmadığına yönelik öğretmenler üzerinde bir araştırma yapılabilir.

3.Hizmetkâr liderliğin çalışanların üzerindeki etkileri, kuruma olan bağlılıklarını, iş verimlerini ve motivasyonlarını ne yönde etkilediği gibi konularda araştırmalar yapılabilir.

4.Hizmetkâr liderliğin yöneticinin kültürel ve kişisel durumu ile ilişkisi ve benzer unsurların hizmetkâr liderliği ne yönde etkilediği konularında araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar G. (2011). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Açıkgöz S. S. (2013). *Yeni Ürün Geliştirme Takımlarında Duygusal Zekânın Bireysel Adaptasyon Performansına Etkisi*, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Agombar F. (2002). *Sonsuz Enerji*, Zuhâl Yeke (Çev.), İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.
- Ağlargoç, O. (2012). Yetki, Güç ve Liderlik, *Yönetim ve Organizasyon*, Der: Celil Koparal, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Akkan E. (2010). *Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat: Yüksek Lisans.
- Aksoy S. (2012). *Etik Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Örgütsel Performansa Etkisi Üzerine Bir Araştırma*, Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Akyüz B. ve Eren M. Ş. (2013). Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Eğitim Sektörü Üzerindeki Etkisine Yönelik Teorik Bir Çalışma, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, Cilt:8, Sayı:2.
- Arslan R., vd (2013). Zekâ ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Sağlık Çalışanları Üzerinde Bir araştırma, *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, Cilt:5, Sayı:3.

- Arslantaş C. ve Dursun M. (2008). Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:8, Sayı:1.
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal Zekâ ve Dönüştürücü, Etkileşimci Liderlik*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcı U. ve Topaloğlu C. (2009). Hiyerarşik Kademelere Göre Liderlik Davranışlarını Algılama Farklılıkları: Otel Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma, *KMU İİBF Dergisi*, Sayı:16.
- Babaoğlu E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Nisan.
- Bakan İ. ve Doğan İ. F. (2012). Hizmetkâr Liderlik, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 2.
- Balcı A(2004). Sosyal Bilimler Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeleri, Pegem Akademi, İstanbul.
- Baltaş A. (2007). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bayhan P. San ve Artan İ. (2007), *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Budak S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk Ş. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Ankara: Pegem Akademi.
- Cooper R. K. ve Sawaf A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zekâ*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Çakar U. ve Arbak Y. (2004). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir Mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma, *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt:18 Sayı:2.
- Çakar, U. ve Arbak Y.(2004). *Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:6, Sayı:3.
- Çalışkan E. N. ve Serinkan C. (2008). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Çapan E. (2012). Güdüler ve Duygular, *Davranış Bilimlerine Giriş*, Bilhan Kartal (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Çelik V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik V.(2011b). Yönetim ve Liderlik Kuramları, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, (Edit: Vehbi Çelik), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dal L. ve Çorbacıoğlu S. (2014). “Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Lider-Üye Etkileşimi İlişkisi: Bir Devlet Üniversitesi Üzerine Araştırma”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C. 19, S.4, Isparta.
- Demirbilek T. (2003). Liderlik Tipleri Açısından İşçi Sendikası Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1.
- Demirel, Ö. vd. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ*, Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Eripek S. (2005). *Zekâ Geriliği*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ersanlı, E. (2003). *Üniversite Öğretim Elemanlarının Duygusal Zekâ Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Ertürk C. (2008). *Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının örgütsel Başarı Üzerindeki Etkisi: Çanakkale Hazır Mutfak Sektöründe Uygulama*, Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Fındıkçı İ. (2009). *Bir Gönül Yolculuğu, Hizmetkâr Liderlik*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gander M. J. ve Gardiner H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Genç N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Goleman D. (2002). *Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir*, B.Seçkin Yüksel (Çev), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gümüşeli A. İ. (2005). Eğitim Liderliği, *artı@eğitim Dergisi*, Cilt:8, Sayı:6.
- Güney, S. (2013). *Davranış Bilimleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürel E. ve Tat M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:3, Sayı:11.
- Karakuş M. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık Ve İş Doymu Düzeylerine Etkisi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Doktora Tezi.
- Karasar N(2005). Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel yayınları. Ankara.
- Kasaroğlu Z M. ve Şenyürek B. (2009). *Süper Hafıza Teknikleri*, İstanbul: Zekâevi Yayıncılık.

- Kaya Ç. (2002). *Liderler: Liderliğe Giden Yollar*, İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Koçel T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Köknel Ö. (2003). *Akıl ile Düşünce Gücü*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Marulcu İ. (2010). *Eğitimsel Liderlik ve Teknoloji Kullanımı Eğitimsel Liderlik ve Teknoloji Kullanımı*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Mayer, J. D. Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence? Emotional Development And Emotional Intelligence*. New York: Basic Boks., 1, 3-31.
- Nabiyev V. V. (2005). *Yapay Zekâ*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Örü-Sanı F. O. Çalışkan S. C., Atan Ö., Yozgat U. (2013). Öğretim Üyelerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Ardılları Üzerine Bir Araştırma, *Ege Akademik Bakış*, Cilt: 13, Sayı:1.
- Özdemir S. ve Sezgin F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği, *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:3.
- Öztaş N. (2010). *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği*, Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Pektaş, S. (2013). *Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Öğrencileri İle Diğer Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya: Yüksek Lisans Tezi.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğilim*, Ankara: Nobel Yayın Dağılım.
- Savaş A.C. (2012). Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Yeterliliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 33.

- Selçuk Z. Kayılı H. ve Okut L. (2003). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezik N. (2002). *Değişim Kuşağındakiler*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Spears L.C. (2010). Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders, *The Journal of Virtues & Leadership*, Vol. 1 Iss. 1, 25-30.
- Stone A. G. (2002). A reviewv of servant leadership attributes: developing a practical model, *Leadership & Organization Development Journal*, 23/3.
- Şimşek M. Ş. (2010). *Yönetim ve Organizasyon*, Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şimşek Ş. Çelik A. ve Akgemci T. (2008). *İşletme Becerileri Grup Çalışması*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şişman M.(2002). *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TDK (2015). Büyük Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, 25.05.2015 tarihinde <http://tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Tuna M. Bircan H. ve Yeşiltaş M. (2012). Etik Liderlik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması: Antalya Örneği, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 26, Sayı: 2.
- Tunçer P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik, *Sayıştay Dergisi*, Sayı:80, ss.57-83.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2).
- Weinberger, Lisa A (2004). An Examination of the Relationship between Emotional Intelligence and Leadership Style. Paper presented at the *Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD)* (Austin, TX, March 3 –7).

Wong, C. S. ve Law, K. S. (2002). The effect of leaders' and followers' emotional intelligence on performance and attitudes: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, Vol 13.

www.friendfeed-media.com.

Yağmur, A. (2013). *Etik Liderliğin Ve Etik İklimin Etik Dışı Davranışlara Etkisi: Ampirik Bir Çalışma*, Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yalçın B. ve Ay C.(2011). Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler Ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması, *Celal Bayar Üniversitesi S.B.E. Dergisi*, Cilt:9, Sayı:1.

Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:25.

Yıldırım A. (2010). *Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Bir Uygulama*, Karamanoğlu: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yıldız M. (2007). *Destekleyici Liderliğin Takım Çalışmasının Etkinliği İle İlişkisinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EKLER

EK 1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202/605/3711555
Konu: Araştırma İzni

07/04/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 80769840/176 sayılı ve 27.03.2015 tarihli yazısı.

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans öğrencisi Mehmet BÜYÜKTATLI'nın "Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleriyle Hizmetkar Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu araştırma izin talebi ile ilgili 03.04.2015 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans öğrencisi Mehmet BÜYÜKTATLI'nın söz konusu araştırmayı 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Mersin ili ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan idarecilere söz konusu ölçeği gönüllülük esasına dayalı olarak (Mühürlü ve onaylı soruları kullanarak) ve eğitim öğretimi aksatmadan uygulaması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- Dilekçe ve Ekleri (11 sy.)
- 2- Komisyon Görüşü

OLUR
07/04/2015

Eyüp Sabri KARTAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Açılış ile
07.04.2015

Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mah.-GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi İçin: Mehmet ŞİMŞEKKAYA / Adnan KÜÇÜKDÜVEYKİ VHKİ Strateji 2 (Araştırma Planlama İstatistik) Hizmetleri Birimi Telefon : 0 (324) 329 14 81 -84 Dahili Tel: 120 Faks: 0(324) 327 35 18 -19 e_Posta: mersinmem@meb.gov.tr-memistatistik33@gmail.com Elektronik Ağ:http://mersin.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c9c2-c245-3c73-8b88-869e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Duygusal Zekâ Ölçeği

Değerli Katılımcılar;

Bu çalışma “Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki” üzerine bir yüksek lisans tezi olup bilimsel bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilecektir. Elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında kullanılmayacaktır. İsim yazma zorunluluğu yoktur. Önermelerde olması gereken durumu değil, var olan durumu size en uygun şıkki işaretleyerek cevaplayınız. Önermelere vereceğiniz samimi cevaplarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

Mehmet BÜYÜKTATLI

- 1- Cinsiyetiniz () Erkek () Kadın
2- Kıdem () 1 – 5 () 6 – 10 () 11 – 15 () 16 ve üstü
3- Eğitim Durumu () Lisans () Yüksek Lisans
4- Ünvan () İlk Okul Müdürü () Orta Okul Müdürü () Lise Müdürü
() İlk Okul Müdür Yrd. () Orta Okul Müdür Yrd. () Lise Md. Yrd.

Değerli Katılımcılar; Aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1’den 5’e kadar sıralanan ifadelerden birini seçerek (X) işareti ile belirtmeniz gerekiyor. İfadelerin doğru veya yanlışı yoktur. Bu nedenle vermiş olduğunuz ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.

DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kısmen Katılıyorum	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
	1. Çoğu zaman belli duyguları hissetmemin sebebini iyi anlarım.				
2. Duygularımın farkındayım.					
3. Ne hissettiğimi gerçekten anlarım.					
4. Her zaman mutlu olup olmadığımı bilirim.					
5. Her zaman arkadaşlarımdan davranışlarından duygularını bilirim(anlarım)					
6. Başkalarının ne hissettiklerini iyi gözlemlerim.					
7. Başkalarının duygu ve hislerine karşı duyarlıyım.					
8. Çevremdeki insanların duygularını iyi anlarım.					
9. Her zaman kendim için hedefler belirler ve bunları başarmak için elimden gelenin en iyisini yaparım.					
10. Her zaman kendime yetenekli bir kişi olduğumu söylerim.					
11. Kendi kendini motive eden bir kişiyimdir.					
12. Elimden gelenin en iyisini yapmak için kendimi her zaman cesaretlendiririm.					
13. Öfkemi kontrol edebilirim ve mantıklı bir şekilde zorlukların üstesinden gelebilirim.					
14. Kendi duygularımı kontrol etmekte oldukça yetenekliyimdir.					
15. Çok kızdığım zaman her zaman kolayca sakinleşebilirim.					
16. Kendi duygularımı iyi kontrol ederim.					

Ek 3: Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

HİZMETKÂR LİDERLİK ÖLÇEĞİ	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kısmen Katılıyorum	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
1.Yöneticim, benimle gerçekten insan olduğum için ilgilenir.					
2. Yöneticim, beni umursadığını beni cesaretlendirerek gösterir.					
3. Yöneticim, bana olan şefkatini bana olan tavırlarıyla belli eder.					
4. Yöneticim, benim için endişelerini, kaygılarını gösterir.					
5. Yöneticim, okulda yüksek ahlak standartlarını gerektiren bir kültür uygular.					
6. Yöneticim, bana yetki vererek beni geliştiriyor.					
7. Yöneticim kontrolü bana veriyor ve sorumluluk sahibi olabiliyorum.					
8. Yöneticim, karar vermede bana güvenir.					
9. Yöneticim bana işimi yapmada gerekli olan yetkiyi verir.					
10. Yöneticim, sorumluluk gerektiren işlerde karar vermeme izin verir.					
11. Yöneticim okulun vizyonu ile ilgili benim görüşlerimi öğrenmek istemiştir.					
12. Yöneticim, öğretmenlerin vizyonlarını okulun amaç ve hedeflerine eklemek istediğini göstermiştir.					
13. Yöneticim, okulun ortak vizyonuna ilişkin konularda çalışanın bağlılığını amaçlar.					
14. Yöneticim, okulun gelecekte yönetiminin nasıl olması gerektiği konusunda düşüncelerimi sorar.					
15. Yöneticim, ve ben okulumuz için açık ve öz bir vizyon açıklaması yazdık.					
16. Yöneticim, benim için kendinden ödün verdi.					
17. Yöneticim, beni savunmak için zorluklara katlanmıştır.					
18. Yöneticim, benim yolsuzluk yapmayacağımı bilir.					
19. Yöneticim, sır saklayabileceğime inanır.					
20. Yöneticimin, bana olan güveni bağlılığımı artırıyor.					
21. Yöneticim, benden bilgi almaya açık oluşuyla bana olan güvenini gösterir.					
22. Yöneticim, bana karşı güven iletişimi kurar.					
23. Yöneticim, kendi meziyetlerine bakmaz.					
24. Yöneticim, kendini yüceltmeye çalışmaz.					
25. Yöneticim, cevaplayamadığı sorularda çalışanlara danışır.					
26. Yöneticim, kendi başarılarını ilgi odağı yapmaz					
27. Yöneticimin, tavırlarından alçak gönüllü olduğu anlaşılır.					

ÖZGEÇMİŞ

Genel Bilgi

Adres : ...

Tel : ...

E-posta : mehmetbuyuktatli@gmail.com

Eğitim ile İlgili Bilgiler

Yüksek Lisans 2013-2015 Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Lisans 1995-2000 Selçuk Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

Lise 1987-1995 Diyarbakır Anadolu Lisesi (Diyarbakır), İçel Anadolu Lisesi-Mut Lisesi (Mersin)

İş Deneyimi

2013/..... – Karataş Gençlik Hizmetleri ve Spor İlçe Müdürü ADANA

2006/2013 – Mehmet Beğen Orta Okulu – İngilizce Öğretmeni _KONYA

2005/2006 – Masal Turizm – Enformasyon Müdürü MERSİN

2004/2005 – Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk – Kazak Üniversitesi KAZAKİSTAN
Öğretim Görevlisi

2000/2004 – Andırın Anadolu Lisesi –İngilizce Öğretmeni KAHRAMANMARAŞ

1999/2000 – Gaysan Dış Ticaret Ltd Şti – Dış Ticaret Uzmanı KONYA

1997/1999 – İrfan Turizm – Enformasyon Memuru KONYA

Eğitim ve Seminerler

1996/2000 – Gençlik Spor Kulübü (Boks) -- KONYA

1996/1996 – Turizm Enformasyon Belgesi – TÜRSAB – ANKARA

2003/2003 – Bilgisayar Operatörlüğü Belgesi – KAHRAMANMARAŞ

2004/2004 – Hızlı Okuma Teknikleri Kursu – Kuantum Eğitim - KAHRAMANMARAŞ

2005/2005 – Dış Ticaret Uzmanlığı Kursu – Intrade Academy – ADANA

2009/2009 – Liderlik Temel Kursu – Türkiye İzcilik Federasyonu --KONYA

2010/2010 – Muay-Thai Hakemliği Kursu – MERSİN

(Muay –Thai Hakemi – Muay-Thai Federasyonu Dış İlişkiler Kurulu E.Üyesi)

2011/2011 – Tenis Kursu – Gençlik ve Spor Müdürlüğü - KONYA

Yabancı Dil Bilgisi

İngilizce : İleri seviyede Almanca : Temel seviyede ,

Rusça : Temel seviyede Kazak Türkçesi : Orta seviyede

Bilgisayar Bilgisi

Windows NT, Microsoft Ofis ; Excel, Word, Internet

İlgileri

Kitap okumak, tenis oynamak , yüzmek, seyahat etmek, internet