

MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİNİN
DÖNÜŞÜMCÜ VE SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞI
ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bekir DOĞAN

KONYA
Eylül, 2014

MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİNİN
DÖNÜŞÜMCÜ VE SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞI
ÜZERİNE ETKİSİ

Bekir DOĞAN

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

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Emine GÜMÜŞ

KONYA
Eylül, 2014

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 13 / 09 / 2014

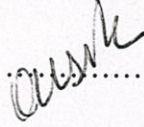
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Emine GÜMÜŞ

.....


Üye : Yrd. Doç. Dr. İbrahim KURT

.....


Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayşe Negiş IŞIK

.....


Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

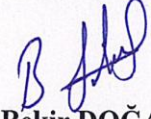


Doç. Dr. Özgür ZEMBAT

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.



Bekir DOĞAN

13 / 09 / 2014

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	ii
ÖNSÖZ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii

BİRİNİ BÖLÜM OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ VE SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Alt Amaçlar.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlılar.....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.7. Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Liderlik Kavramı.....	6
2.1.1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar	9
2.1.2. Liderlik Yaklaşımları-Kuramları	13
2.1.2.1. Özellik Kuramları	13
2.1.2.2. Davranışsal Kuramlar	14
2.1.2.3. Durumsallık Kuramları	17
2.1.3. Dönüşümcü Liderlik	24
2.1.3.1. İdealleştirilmiş Etki (Karizma) (Idealized Infulence-II)	27
2.1.3.2. İlham Verme (Telkin Etme) (Insprational Motivation-IM):.....	27
2.1.3.3. Entelektüel Uyarım (Intellectual Stimulation-IS).....	27
2.1.3.4. Bireysel İlgi (Individualized Consideration-IC)	28
2.1.4. Sürdürümcü Liderlik	28
2.1.4.1. Şarh Ödüllendirme-Koşullu Ödüllendirme (Contingent Reward-CR).....	29
2.1.4.2. İstisnalarla Yönetim (Aktif)- (Pasif)- (Management by Exception-MBE).....	29
2.1.4.3. Müdahale Etmeme (Bırakınız Yapsınlar)- (Laissez-Faire Leadership-LF)	29
2.2. Duygu Kavramı.....	30
2.2.1. Duygu Kuramları.....	33

2.2.1.1. James -Lange Kuramı	33
2.2.1.2.Cannon-Bard Kuramı	34
2.2.1.3. Schachter-Singer Kuramı	35
2.2.1.4. Arnold-Lindsey Kuramı	35
2.3. Zekâ Kavramı	36
2.3.1. Tek Etmen Kuramı	38
2.3.2. Çift Etmen Kuramı	38
2.3.3. Çok Etmen Kuramı	39
2.3.4. Piaget'in Zekâ Kuramı	40
2.3.5. Çoklu Zekâ Kuramı	41
2.3.5.1. Sözel-Dilbilimsel Zekâ	42
2.3.5.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ	43
2.3.5.3. Görsel-Uzamsal Zekâ.....	43
2.3.5.4. Müziksel-Ritmik Zekâ	44
2.3.5.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ	44
2.3.5.6. Sosyal-Kişilerarası Zekâ	44
2.3.5.7. Kişisel-Öze Dönük Zekâ.....	45
2.3.5.8. Doğacı-Varoluşcu Zekâ	46
2.4. Duygu ve Zekâ ilişkisi	47
2.4.1. Klasik Yaklaşım	48
2.4.2. Modern Yaklaşım	48
2.5. Duygusal Zekâ Kavramı	50
2.5.1. Duygusal Zekâ Modelleri	53
2.5.2. Duygusal Zekâ Unsurları.....	56
2.5.2.1. Kişisel Yeterlilik	58
2.5.2.2. Sosyal Yeterlilik.....	60
2.6. Bilişsel Zekâ (IQ) ve Duygusal Zekâ (EQ) Arasındaki İlişki.....	62
2.7. Liderlikte Duygusal Zekânın Yeri ve Önemi	65
2.7.1. Liderlik ve Özbilinç.....	67
2.7.2. Liderlik ve Özyönetim.....	67
2.7.3. Liderlik ve Sosyal Bilinç	68
2.7.4. Liderlik ve İlişki Yönetimi	68
2.8. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Liderlik-Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar	70

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Evren-Örneklem.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları	74
3.4. Verilerin Toplanması	75
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	75

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1. Dönüşümcü ve Sürdürümcü (DS) Liderlik Ölçeğine İlişkin Bulgular	77
--	----

4.2. İlkokul Yöneticilerinin “Yaş, Yöneticilik Görevi (Görev Türü), Eğitim Durumu, Hizmet Yılı (Kıdem)” Değişkenlerine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	78
4.2.1. İlkokul Yöneticilerinin “Yaş” Değişkenine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	78
4.2.2. İlkokul Yöneticilerinin “Yöneticilik Görevi-Görev Türü” Değişkenine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	79
4.2.3. İlkokul Yöneticilerinin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	80
4.2.4. İlkokul Yöneticilerinin “Hizmet Yılı-Kıdem” Değişkenine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	81
4.3. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	82
4.4. İlkokul Yöneticilerinin “Yaş, Yöneticilik Görevi (Görev Türü), Eğitim Durumu, Hizmet Yılı (Kıdem)” Değişkenlerine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	82
4.4.1. İlkokul Yöneticilerinin “Yaş” Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	82
4.4.2. İlkokul Yöneticilerinin “Yöneticilik Görevi-Görev Türü” Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	84
4.4.3. İlkokul Yöneticilerinin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	84
4.4.4. İlkokul Yöneticilerinin “Hizmet Yılı-Kıdem” Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	85
4.5. Duygusal Zekâ ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	86
4.5.1. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerileri Alt Boyutları ile DS Liderlik Davranışı Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular.....	86
4.5.2. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları İle Sürdürümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular.....	89
4.5.3. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları İle Beklentilere Göre Yönetim (Aktif) Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	90
4.5.4. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları İle Beklentilere Göre Yönetim (Pasif) Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	90
4.5.5. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları İle Dönüşümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	91
4.5.6. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi ile Dönüşümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	92

4.5.7. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi ile Sürdürümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	93
4.5.8. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları ile Gelişme Davranışı Arasındaki İlişkiye Bulgular	93
4.5.9. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları ile Güdüleme Davranışı Arasındaki İlişkiye Bulgular	94

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Bulgulara Yönelik Tartışma	96
5.1.1. Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	96
5.1.2. Okul Yöneticilerinin Yaş, Yöneticilik Görevi, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerini Gösterme Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	98
5.1.3. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	100
5.1.4. Okul Yöneticilerinin Yaş, Yöneticilik Görevi, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Duygusal Zekâ Becerilerini Gösterme Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	101
5.1.5. Duygusal Zekâ Becerileri ile Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	103
5.1.6. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarının Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışına Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma	104
5.2. Öneriler	106
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	107
5.2.2. Yöneticilere Öneriler	107

ALTINCI BÖLÜM

KAYNAKLAR	109
EKLER	117
Ek 1. Araştırma İzni	117
Ek 2. Kişisel Bilgi formu	118
Ek 3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	119
Ek 4. Duygusal Zekâ Becerileri Anketi	120
Ek 5. Normallik Testi	121
Ek 6. İstatistik	125
Ek 7. Dağılım Tablosu	125
ÖZGEÇMİŞ	133

ÖNSÖZ

Duygusal zekâ kavramı son yıllarda Eğitim-Öğretim kurumlarında başarının artırılması açısından önemsenmeye başlanmıştır. Okulun açık sistem olması ve bu sistemin belli amaçlar doğrultusunda devamından sorumlu olan liderin duygusal zekâ becerilerini ne ölçüde kullandığı önem arz etmektedir. Gelenekçi zekâda (IQ) çalışanların sadece işlerini sürdürebilmeleri yeterli iken, duygusal zekâ (EQ) ise başarıyı hedefleyen en önemli unsur olarak görülmektedir.

Dünyadaki hızlı değişim liderlik yaklaşımlarını da etkilemektedir. Bu değişme günümüz şartlarında duygusal zekâ becerilerine sahip en etkin liderlik yaklaşımlarının öneminin artmasına neden olmuştur. Duygusal zekâ becerisine sahip etkin liderler çalışanları ile arasında olumlu duygusal bağlantılar kurmak durumundadır. Çalışmamızda, duygusal zekâ becerilerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik davranışına etkisi incelenmiştir. Literatüre katkı sağlamak amacıyla duygusal zekâ ve dönüştürücü-sürdürücü liderlik davranışı boyutlarıyla incelenmiştir.

Çalışmanın koordinatörü bu süreçlerin tüm aşamasında yardımları ve yol göstericiliği ile desteğini esirgemeyen ve öğrencisi olmaktan şeref duyduğum danışmanım Yard. Doç. Dr. Emine GÜMÜŞ'e, yine kendilerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Vehbi ÇELİK, Prof. Dr. Musa GÜRSEL ve Yard. Doç. Ayşe Negiş IŞIK'a destekleri için şükranlarımı sunarım. Maddi ve manevi desteklerini her an yanımda hissettiren ve zorluklar karşısında sürekli yanımda olan annem, babam, eşim ve çocuklarıma teşekkür ederim.

Bekir DOĞAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerinin, dönüştürücü ve sürdürücü liderlik davranışına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Konya il merkezinde bulunan Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde görev yapan 240 ilkokul yöneticisi (Okul Müdürleri, Müdür Başyardımcıları ve Müdür Yardımcıları) oluşturmaktadır. Ölçekler elden ve elektronik ortamda okul yöneticilerine ulaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Şahin (2009) tarafından geliştirilen ve yine yazar tarafından revize edilen “Dönüştürücü ve Sürdürücü Liderlik Davranışı” ölçeği kullanılmıştır. Duygusal Zekâ becerilerini test etmek için ise, Sutarso’nun (1998) geliştirdiği ve Çakar (2002) tarafından Türkçe ye uyarlanan ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, duygusal zekânın alt boyutu olan kişinin kendi duygularını yönetmesi algısındaki artışın sürdürücü liderlik algısında artışa; Empati algısındaki artışın ise sürdürücü liderlik algısında azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişinin kendi duygularını yönetmesi yüksek olduğunda sürdürücü liderlik alt boyutları olan beklentilere göre yönetim (Aktif) ve (Pasif) davranışları artmakta; Empati alt boyutu yüksek olduğunda ise beklentilere göre yönetim (Pasif) davranışı azalmaktadır.

Aynı zamanda, duygusal zekâ düzeyi yüksek olduğunda dönüştürücü liderlik davranışı da artmaktadır. Sosyal beceriler yüksek olduğunda gelişme ve güdüleme alt boyutlarının arttığı; empati alt boyutu yüksek olduğunda ise gelişme ve güdüleme alt boyutlarının da arttığı bulgusu elde edilmiştir.

Sonuç olarak yüksek duygusal zekâyâ sahip liderlerin dönüştürücü liderlik davranışı gösterdikleri ve sürdürücü liderlik davranışı üzerinde duygusal zekânın önemli bir etken olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lider, liderlik, dönüştürücü liderlik, sürdürücü liderlik, duygu, zekâ, duygusal zekâ.

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the effect of school administrators' emotional intelligence skills on transactional and transformational leadership. The sample of this research consists of 240 school administrators (School principals and vice- principals) who work in central districts (Karatay, Meram and Selcuklu) of Konya. The research data was collected through a questionnaire that is implemented electronically and face to face. As data collection tool, the questionnaire of "Transformational and transactional leadership behaviour" which is developed and revised by Sahin (2009). Also, in order to test the skills of school administrators' emotional intelligence, the questionnaire developed by Sutarso (1998) and adapted into Turkish by Cakar (2002). The data collected was analyzed by SPSS 15.0 statistical software package.

According to the findings of the study, it is found that a rise in the perception of directing one's own emotions which is a sub-dimension of emotional intelligence causes a rise in the perception of transactional leadership. On the other hand, it is shown that a rise in empathy perceptions causes a decrease in transactional leadership. According to the results, when emotional intelligence's sub-dimension of directing one's own emotions is high, "managing according to the expectations"-active and passive which are sub-dimensions of transactional leadership also rise. At the same time, when the empathy sub-dimension is high, managing according to expectations- passive decreases.

It is also found that when the level of emotional intelligence is high, administrators' transformational leadership behavior also rises. When the social skills are high, the sub-dimensions of development and motivation rise, too. It is also found that when the empathy sub-dimension is high, the sub-dimensions of development and motivation rise.

To conclude, the leaders with high emotional intelligence have transformational leadership behavior. Also, emotional intelligence is not an important factor on transactional leadership.

Keywords: Leader, leadership, transformational leadership, transactional leadership, emotion, intelligence, emotional intelligence.

TABLolar LİSTESİ

No	Tablo Adı	Sayfa
Tablo 1:	Liderlik Tanımları	8
Tablo 2:	Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar.....	11
Tablo 3:	Beş Liderlik Biçimi	21
Tablo 4:	Dönüşümcü Lider Özellikleri.....	26
Tablo 5:	Sürdürümcü Lider Özellikleri	28
Tablo 6:	Zekâya İlişkin Niceliksel ve Niteliksel Anlayış	42
Tablo 7:	Sosyal Zekâ Unsurları	45
Tablo 8:	Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	46
Tablo 9:	İnsan Beyninin Bölümleri ve Özellikleri	47
Tablo 10:	Duygusal Zekâ Modelleri.....	55
Tablo 11:	IQ ve EQ Arasındaki Farklılıklar	65
Tablo 12:	Yöneticilerin Demografik Özellikleri (n=240)	73
Tablo 13:	Duygusal Zekâ ve Dönüşümcü-Sürdürümcü Liderlik Tarzı Soru Numaraları.....	74
Tablo 14:	DS Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	77
Tablo 15:	Yöneticilerin Yaş Gruplarına Göre DS Liderlik Stillerinin Karşılaştırılması	78
Tablo 16:	Yöneticilerin Yöneticilik Görevine Göre DS Liderlik Stillerinin Karşılaştırılması	79
Tablo 17:	Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre DS Liderlik Stillerinin Karşılaştırılması	80
Tablo 18:	Yöneticilerin Kıdemine Göre DS Liderlik Stillerinin Karşılaştırılması.....	81
Tablo 19:	Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	82
Tablo 20:	Yöneticilerin Yaş Gruplarına Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılması	83
Tablo 21:	Yöneticilerin Yöneticilik Görevine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılması	84
Tablo 22:	Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılması	85
Tablo 23:	Yöneticilerin Kıdemine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılması	86
Tablo 24:	Duygusal Zekâ ile Liderlik Stilleri İlişkisi.....	87
Tablo 25:	Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Sürdürümcü Liderlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi	89
Tablo 26:	Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Beklentilere Göre Yönetim (Aktif) Arasındaki Regresyon Analizi	90

Tablo 27: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Beklentilere Göre Yönetim (Pasif) Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi.....	91
Tablo 28: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Dönüşümcü Liderlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi	92
Tablo 29: Duygusal Zekâ ile Dönüşümcü Liderlik Arasındaki Regresyon Analizi.....	92
Tablo 30: Duygusal Zekâ ile Sürdürümcü Liderlik Arasındaki Regresyon Analizi	93
Tablo 31: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Gelişme Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi	94
Tablo 32: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Güdüleme Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

No	Şekil Adı	Sayfa
Şekil 1:	Ohio Üniversitesi Yaklaşımı	15
Şekil 2:	Lider-İzleyiciler Yetki İlişkileri	16
Şekil 3:	Yönetim Biçimleri Yaklaşımı	17
Şekil 4:	Yol – Amaç Kuramında Liderlik Süreci	18
Şekil 5:	Fiedler Önderlik Modeli	19
Şekil 6:	Hersey-Blanchard Liderlik Modeli	22
Şekil 7:	Önder Davranışlarında Etkinlik Boyutu.....	23
Şekil 8:	Tam Yelpaze Liderlik Modeli	26
Şekil 9:	Zaman Yönelimi ve İlişkilendirilmesi Bakımından Liderlik	28
Şekil 10:	James-Lange Kuramı.....	34
Şekil 11:	Cannon-Bard Duygu Kuramı	35
Şekil 12:	Limbik Sistem	49
Şekil 13:	Duygusal Zekânın Unsurları	57

KISALTMALAR LİSTESİ

Kısaltma	Anlamı
IQ	Bilişsel zekâ
EQ	Duygusal zekâ
DS	Dönüşümcü ve sürdürümcü
BGY	Beklentilere göre yönetim
n	Eleman sayısı
%	Yüzde
SS	Standart sapma
\bar{X}	Aritmetik ortalama
F	ANOVA değeri
F	Frekans (tekrar etme sayısı)
P	Anlamlılık değeri
sd	Serbestlik derecesi
U	Mann Whitney U testi

BİRİNCİ BÖLÜM

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ BECERİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ VE SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıtlar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışı arasında ilişkinin olup olmadığının incelenmesi araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

Duyguların, bundan 300 milyon yıl öncesine ait izler taşıdığı ileri sürülmekte (Caruso ve Salovey, 2011, s.9) ve eski çağlardan günümüze insanların mantığını kullanmaktan ziyade içgüdüsel olarak duyguları ile hareket etmesi ve karar vermesinin, duyguların mantık'tan önce var olduğunun belirtisi olarak söylenebilir. Mantık ile duygu arasındaki ikilem 20'nci yüzyılda önemli tartışma konularından biri olmuştur (Özkan, 2011, s.1). Sanayi devrimi ile beraber, mantık hâkimiyeti artarak, sadece akıl ve mantığın kullanılması ile yaşamın devam edeceği, duyguların insan hayatında yerinin olmaması gereken unsur olduğu düşüncesi yaygınlaşmış ve 1990'lara kadar devam etmiştir.

Sosyal ve bilimsel gelişmelerin ışığında 1990'ların başlarından itibaren Mayer ve Salovey duygulara dair yeteneklerin mantık gibi zihinsel bir yetenek olduğunu ifade etmişlerdir. Duygusal zekâ adını verdikleri bu yetenek kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi içermekte idi (Çakar, 2002, s.xv). Bu dönemle birlikte konu başka araştırmacılar tarafından incelenmeye başlandı. 1995 yılında Daniel Goleman tarafından ele alınan ve yayınlanan "Duygusal Zekâ, Neden IQ" dan Önemlidir?" kitabı ile duygusal zekâ kavramı daha birçok akademisyen ve sosyal çevre tarafından kabul görerek incelenmeye başlandı.

Mantık ve aklın uzun süreçte kullanılmış olmasına rağmen duyguların öneminin irdelenmeye başlaması önemli bir durum olarak kendini göstermiştir. Günümüz toplumu teknolojiye ve sürekli gelişmeye ayak uydurmak zorundadır. Bu zorunluluk duygusallığa olan inancıda arttırmıştır. Teknolojik gelişme insanların duyguları ile hareket etmesi duygularının farkında olması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu

gibi durumlarda insanın psikolojik açıdan kendini ayakta tutabilmesine duygu ve duyguları en etkin biçimde kullanma becerisine de duygusal zekâ diyoruz.

Okullarda Eğitim-Öğretim faaliyetlerinde duygusal zekâyâ dayalı uygulamalara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Okul yönetimince duygusal yetkinlikleri ölçen envanterler, kişinin duygusal yeterliliklerini ölçme ve değerlemeye yönelik mülakat tekniklerinin kullanılması; Personelin istenen duygusal yeterlilikler doğrultusunda geliştirilmesi, eğitimler düzenlenmesi ve ödüllendirme sisteminin yapılandırılması gerekmektedir.

Kurumlarda verimliliğe ve başarı çıtasının yükselmesi yönündeki etkileri üzerine sürdürülen bilimsel incelemeler genellikle liderlik sürecinin rasyonel ve mantıksal süreçlerine yoğunlaşmışlardır. Bu incelemelerin yönetimin pratik ve teori kısmına önemli katkıları olmuştur. Ancak son yıllarda bazı bilim adamları yaptıkları inceleme ve araştırmalarda, duyguların liderlikteki önemini ihmal edildiğini ileri sürmeye başladılar. Bu görüşe göre: Örgütsel hayatta gitgide artan güvensizlik, yönetici ve izleyenler arasındaki sorunlar, stres ve gerginlik, azalan birlik ve sadakat duyguları vb. birçok problem, çalışma hayatında duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesi ihtiyacının ne kadar stratejik olduğunun bir göstergesi olarak görülmektedir (Goleman, 2012; Cooper ve Sawaf, 2010).

Yaşanan teknolojik gelişmelerin, sosyal, kültürel ve ekonomik değişim ve dönüşümlerin, duygusal zekâsı yüksek liderlere olan ihtiyacı arttırdığı düşünülmektedir. Bunun sebebi, liderlerin karar verme sürecinde ve çatışmaların çözümünde etkin rol oynamasıdır. Duygusal zekâsı yüksek lider izleyenlerin değişime ayak uydurması için çalışır ve stratejik bilgilerinin yanında duygusal yeterliliklerini de kullanır. Problemleri çözmekte daha başarılıdır. Etkileyici, ikna edici ve iletişimi güçlü kişilerdir (Cooper ve Sawaf, 2010).

İzleyenlerin kültürel değer, norm, inanç ve ihtiyaçları oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle dönüşümcü lider elastik düşünen, inisiyatif alan ve değişimci fikirler üreten, güçlü güdüleme duygusuna sahip, etrafına güven veren ve takip edenler için esin kaynağı olan kapasiteli liderlerdir. Sahip olunan bu özellikler örgütü oluşturan unsurların lidere karşı olan samimiyetini de arttırmaktadır. Bu nedenle duyguların izleyenler için önemli bir kavram olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

1990'ların başlarında yaygınlaşmaya başlayan neo-karizmatik kuramlar önceki liderlik kuramları gibi sadece rasyonel süreçlere önem vermekle yetinmeyip, duygu ve değerlere de önem vermektedir. Neo-karizmatik kuramların ortaya çıkardığı en etkili lider davranış biçimi olan dönüşümcü liderliği benimseyen bir lider başarılı olabilmek için çalışanlarına özel bir ilgi gösterir, onlara esin kaynağı olmaya ve örgütü, izleyicileri ve kendisini dönüştürmeye çalışır. Liderliğin duygusal zekâ ile doğrudan ilişkili olduğu araştırma sonuçlarında da görülmektedir (Sosik ve Megerian , 1999; Barling vd., 2000; Palmer vd., 2001 dan aktaran Çakar, 2002, s.xv).

Kaynaklar incelendiğinde yapılan araştırmalar duygusal zekâ ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin ilişkisini ortaya koymaktadır. Duygusal zekânın boyutları ile dönüşümsel ve sürdürümcü liderliğin boyutları arasındaki ilişki günümüzde sürekli araştırma konusu olmaktadır.

Çağımızda değişim dönüşüm gösteren örgütlerin çevresine karşı hassas olması esastır. Sistemin dönüşüm sağlayabilmesi için insanların sahip olması gereken örgütsel yetenekler olmalıdır. Dönüşüm çok seri halde ortaya çıkmaktadır. Bu ve buna benzer durumlar izleyenlerin lidere olan güven ve bağlılığını artırır (Meindl, Ehrlich, ve Dukerich, 1985).

Sürdürümcü liderlik, lider gözetiminde hizmetle ödülün takasına dayanır (Omar, Zainal, Omar, ve Khairudin, 2009). Sürdürümcü liderlik geçmiş temellidir ve günlük işlemleri yürütür. Dönüşümsel liderlerin aksine takas usulüne göre izleyenlerin günübirlik ve kısa süreli beklentilerine odaklanır. Mevcut uygulamalara yönelimlidirler eksik veya hataları gözlemlerler ve pasif davranarak hemen çözüm bulmazlar.

Dönüşümcü liderlerin sahip olduğu vizyon sürdürümcü liderde bulunmaz. İzleyenlerin arzulanan hedeflere ulaşılması karşılığında yapılacak ödüllendirmenin neler olacağını kararsızlığa mahal vermeden ifade eden liderlik stildir. İzleyenlerin iş ortamı ve verimliliği daha aktif ve verimkâr hale getirmek için çalışmaktadır (Bass, 1985, s.12).

Diğer teorilerde olduğu gibi, dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik teorilerinin ortaya çıkış sebebi, yönetim alanındaki değişim, gelişen yeni üretim teknolojileri ve çok süratli değişen çevre koşullarıdır. Bu koşullar değişimin hızını ve boyutunu artıran unsurlar olarak açıklanabilir (Yavuz, 2008, s.9). Sürdürümcü liderlerin izleyenlerinden beklentileri mevcut durumlar etrafında şekillenmektedir. Mevcut duruma bağlılık okullarda mevcut düzenin ve kültürün muhafaza ve sağlamlaştırılma çabasından kaynaklanmaktadır.

Çalışmamızda duygusal zekâ ve dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik arasındaki ilişkiyi boyutları ile inceleme amaçlanmaktadır. Bunun için duygusal zekânın dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışını nasıl etkilediği incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, duygusal zekâ ve dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu ilişkiyi ayrıntılı olarak inceleyebilmek için dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik davranışları ile alt boyutlarının duygusal zekâ ve alt boyutları olan kişinin kendi duygularının farkında olması, kendi duygularını yönetebilmesi, kendisini motive edebilmesi, empati göstermesi ve sosyal becerilerin hangileri tarafından etkilendiğine dair alt amaçları cevaplandırmaya çalışacağız.

1.3. Alt Amaçlar

1. Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ne düzeydedir?

2. Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri;
 - a. Yaşlarına,
 - b.Yöneticilik görevlerine,
 - c.Eğitim durumlarına,
 - d.Mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin kendi algılarına göre duygusal zekâ düzeyleri nedir?
4. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri;
 - a. Yaşlarına,
 - b. Yöneticilik görevlerine,
 - c. Eğitim durumlarına,
 - d. Mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Duygusal zekâ ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik arasında ilişki var mıdır?
6. Duygusal zekâ ve alt boyutları dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışında önemli bir etkiye sahip midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yüksek duygusal zekâya sahip liderin, öncelikle öğrenci eğitimi merkez noktasıdır. Personelini his ve düşünceleri ile etkiler ve motivasyonu en üst seviyede tutar. Sistemin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için etkileşim sağlar. Bu gibi durumlar örgütün işlerliği açısından büyük önem taşır. Adil, dürüst, doğru, hoşgörülü ve tarafsız olmak, sevgi, şefkat ve saygı göstermek vb. davranışların tamamı liderde bulunması gereken özelliklerdir. Goleman tarafından ortaya atılan duygusal zekâ bileşenleri, ilkökul müdürleri tarafından geliştirilerek bir davranış haline getirilmesi, dönüşümü sağlamak açısından da büyük önem taşımaktadır. Çünkü yapılan bu çalışmalar tamamıyla sistemin devamı ve gelişmesi içindir. Kişisel ve sosyal yeterlilik unsurlarına sahip olmak hem liderlik hem de eğitim sistemimizin vazgeçilmezi haline gelmiştir.

Okul yöneticilerinde duygusal zekâ becerilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışına etkisinin incelenmesi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Okullarda, liderin duygusal zekâ yeterlilikleri yaşamsal öneme haiz olup, duyguların etkili biçimde ifade edilmesi, birlikte uyum içinde ve ortak amaçlar doğrultusunda çalışarak başarıya ulaşılması esastır. Bu bakımdan araştırma, ilkökul yöneticilerinin duygusal zekâ bileşenlerinin, dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışlarına ne ölçüde etkisinin olduğunun tespit edilmesi bakımından önemlidir.

Liderin duygusal zekâ unsurlarını kullanabilme becerisi, güçlü veya zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması bu araştırmayı ehemmiyetli kılmaktadır. Diğer yandan eğitim

kurumlarında liderlerin hislerini, duygularını ve ruhsal durumlarını dikkate alarak duygusal zekâ ve dönüşümcü-sürdürümcü liderlik ilişkisini inceleyen araştırmaların çok az olması araştırmamızın yapılmasının ne kadar gerekli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Verilerin analizi neticesinde ortaya çıkacak olan bulgular okul yöneticilerinin seçimi ve eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalara destek olacaktır.

1.5. Sayıtlar

Ölçeklere verilen cevaplarda katılımcıların içten ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Konya İli Merkez İlçelerindeki Resmi Okullarda görev yapan İlkokul yöneticilerine uygulanmıştır. Araştırma yöneticilerden elde edilen verilerle sınırlı olacaktır.

1.7. Tanımlar

Duygusal zekâ (EQ; Emotional İntellegence): Duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Cooper ve Sawaf, 2010, s.xii).

Dönüşümcü liderlik: Dönüşümcü lider, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşıl原因an kişilerdir. Dönüşümcü liderler geleneksel bürokraside girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun bir iklim oluştururlar ve yüksek bir enerjiye sahiptir (Çelik, 2012, s.145).

Sürdürümcü liderlik: Bu liderlik tarzında astlardan beklentilerin neler olduğu açıklanır. İzleyenlerin kusurları göze çarpan duruma gelinceye kadar pasif bir biçimde gözlemlenir. Belirli şartlar doğrultusunda verilen hizmet ile safi ve açık bir biçimde ödüller sunulur. Hizmet süresi boyunca kullanılacak ödenek, yetkilendirme ve müşavirlik gibi fayda veren fiillerde bulunulan liderlik biçimidir (Bass ve Steidlmeier, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde liderlik kavramı, duygu kavramı, zekâ kavramı, duygu ve zekâ ilişkisi, duygusal zekâ kavramı, bilişsel zekâ ve duygusal zekâ arasındaki ilişki, liderlikte duygusal zekânın yeri ve önemi, yurt içinde ve yurt dışında liderlik-duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Liderlik Kavramı

İnsan tabiatı gereği sosyal bir varlıktır. Sosyal varlıklar ihtiyaç ve isteklerini karşılayabilmek için iş bölümü ve paylaşım halindedir. Bu ihtiyaç ve paylaşım toplum yapısı içinde lidere olan ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olur. Lider ise sistemin tasarımından sorumludur. İzleyenlerin beklentileri de göz önüne alınarak örgütün hedeflerini gerçekleştiren, vizyon belirleyen, strateji ortaya koyan, doğru işleri yapan kişiye lider, yapılan işe ise liderlik denilmektedir.

Liderlik hem günlük yaşamda hem de çalışma yaşamında en çok kullanılan kavramlardan birisidir ve insanoğlunun önemli özelliklerinden biri olarak görülür (Şahin, 2003, s.12). Sözlük anlamı olarak lider: Önder, şef, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse, başka bir tanıma göre, bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı olarak açıklanmaktadır. Liderlik ise, Önder olma durumu anlamına gelmektedir (TDK Türkçe Sözlük, 2005, s.1308).

Şu halde belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir. Liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanımlar incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavramı, bir grup insanı amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır diye tanımlayabiliriz (Eren, 2007, s.431). Liderler, söylediklerini yapar, yaptıklarını söylerler, çalışanlardan bekledikleri davranışları kendileri de gösterirler ve adil davranırlar. Çalışanlar, onların hangi durumlarda nasıl davranacağını tahmin edebilir (Baltaş, 2000, s.63).

Liderliğin incelenmesinin tarihi, M.Ö. 400'lü yıllardaki Platon'un "Republic" eserine kadar dayanır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.100). Liderlik ile ilgili çalışmalara genel olarak bakıldığında, herhangi bir insana göre farklı bir donanım ve potansiyel içerdiği vurgulanmıştır. Liderlerin davranışlarından hareketle farklılıklar belirlenmiş olsa da kimi durumlarda bu davranışların değişebildiği, yaşanan durumlardan da etkilendiği belirlenmiş (Fındıkcı, 2009, s.35-36) ve liderlik, çağdaş yönetim yaklaşımlarının temel kavramlarından birisi hâline gelmiştir (Saylı ve Baytok, 2014, s.6).

Liderlik, toplumdaki bir topluluğu herhangi bir eylem akışına uyması için etkileme sanatıdır; onları kontrol altında tutmak, yönetip yönlendirmek ve içlerinden en iyi olanı seçme hüneridir. Liderliğin en büyük bölümünü “insan yönetimi” oluşturur. Liderlik bu durumda, her birine bir iki cümlelik açıklamaların eşlik ettiği en az 17 nitelik halinde incelenebilir (Adair, 2011, s.24):

- Karar verme becerisi
- Enerji
- Mizah duygusu
- Adalet duygusu
- Kararlılık
- Örnek olma
- Fiziksel düzgünlük
- Onurlu komuta
- Hakkaniyet
- Görev duygusu
- Kriz anlarında sükûneti koruma
- Güven verme
- Sorumluluğu kabullenme becerisi
- İnsani vasıflar
- İnisiyatif kullanma
- Kararlı cesaret
- Coşku

Tarhan’a göre (2010), bir liderde bulunması gereken özellikler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Gerçek bir dünya düzeni tasavvuru olmalıdır.
- Güvenilebilir olmalıdır. Başkaları onunla işbirliği yapmayı arzu edebilmeli, kendisinin aldatılmayacağına inanmalıdır.
- Kararlı olmalıdır. Ne yapacağı belli olmayan insanın arkasında gidilemez. Sık fikir değiştiren insan lider olamaz.
- Mantığı ile hareket etmelidir. Duyguları ile hareket eden insanlar yanlış karar verirler, hesaba-kitaba gelmezler. Kolaylıkla manipüle edilirler.

• Doğru hedefleri olmalıdır. Bu hedefe giderken önem ve önceliklerini iyi belirlemelidir.

• Oportünist olmamalıdır. Devlet adamı, ilkeleri için bazı fırsatları elinin tersiyle itmelidir.

• Öğrenmeye açık olmalıdır. Liderlik makamına gelen kişi fikri sermayesini arttırma çabasında olmazsa cepten yer, bir süre sonra yarıştan kopar, baskı ile sonuç almaya çalışır.

• En zor şey rakibi dost haline getirmektir. Bunun yolunu bulmalıdır (s.305).

Liderlik konusunda 1900'lü yıllardaki yapılan önemli tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

Tablo 1: Liderlik Tanımları

Yazar	Yıl	Tanımlama
Stogdill	1950	Hedeflerin oluşturulması ve hedeflere ulaşılmasına doğru örgütlenmiş grubun faaliyetlerini etkileme sürecidir.
Hemphill ve Coon	1957	Bireyin, grup çalışmalarını ortak amaçlar doğrultusunda yönlendirirken gösterdiği davranıştır.
Katz ve Kahn	1978	Örgüt üyelerini rutin yönelimlerine mekanik bir uyum Sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır.
Hollander	1978	Lider ve izleyicileri arasındaki etkileşim sürecidir.
Bennis	1981	Görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.
Rauch ve Behling	1984	Hedefleri başarmada grubun çalışmalarını yönlendirme sürecidir.
Leihwood	1992	İnsanların misyon ve vizyonlarının tekrar belirlenmesi, sorumluluklarının tazelenmesi ve amaca ulaşabilmek için sistemi tekrar yapılandırmasıdır

Kaynak: Aktaş, A. (2006). Farklı Kültürlerdeki Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Dayanarak Liderlik Anlayışlarının Belirlenmesi: Türk ve Amerikan Otel Yöneticilerinin Karşılaştırmalı Analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, s.43.

Çelik'in (2012), farklı kaynaklardan aktardığına göre liderlik, grup etkinliklerini grup hedefleri ne ulaşma doğrultusunda etkileme süreci; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetme; lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim; güçlü bir etki; etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma, olarak tanımlanmaktadır. Liderliği bir etkileme süreci olarak gören tanımlarda, lider bu süreci harekete geçiren birey olarak kabul edilmiştir (s.1-2).

Fındıkçı'ya göre (2009), liderlik:

1. Liderlik, insanları kendi amaçlarına ulaşma yolunda kullanma sanatı değildir.
2. İnsanların önünü açmaktır.

3. Lider, insanlara ürettiği katma değerler oranında yükselir.
4. Lider, özellikle birlikte çalıştığı yakın çevresindeki insanlara o kadar önem verir ve onları öylesine yaşar ki adeta kendisini unutturur.
5. Lider kendisine, işine ve yaptıklarına geçici gözüyle bakar. Hatta her an bırakıp gidecek mesafede durur.
6. Liderlik, kendisini ama sadece kendisini görüp başkalarını görmemek değildir.
7. Liderlik bir sanattır aslında.
8. Lider, her türlü aşırılıktan kendisini alıkoyabilen bir özdenetime sahiptir.
9. Lider, hızlı düşünür, planlıdır, öngörüsü yüksektir.
10. Liderlik, hantallık, rutin ve değişkenliğin karşısındadır.
11. Lider, insanları çekim alanına belki de henüz bilemediğimiz bir yol ve yöntemle alabilen kişidir.
12. Lider, kendisiyle savaşını sürekli canlı tutar.
13. Lider, alandan ziyade veren kişidir.
14. Liderlik: bilimi, sanatı, siyaseti, mevki ve çıkarlara alet etmemektir.
15. Yükselen akademik kariyerinizin, ünü artan sanatınızın, mevki getiren siyasetinizin, insani değerlerinizde erimeye yol açmamasıdır.

Görüldüğü üzere, yapılan tanımlamalar, insan, etkileme ve amaç kavramları üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla, liderlik kavramının: İnsan, etkileme ve amaç kavramlarıyla iç içe geçmiş, birbirleri arasında sürekli ve karşılıklı etkileşimsel bir ilişkiyi yansıttığı söylenebilir (Karkın, 2004, s.45). Liderliğin bir grubu etkileyebilme yeteneği olması, bu etkinin kaynağının mutlaka biçimsel olmasını, örgütteki herhangi bir yönetsel pozisyona sahip olmanın sağladığı etki gibi zorunlu kılmaz. Yönetsel pozisyonlar belirli bir derecede biçimsel olarak sağlanmış otorite taşıdıkları için kişi örgütteki rolünün doğal bir sonucu olarak liderlik rolünü üzerine alabilir. Ancak tüm liderler yönetici olmadığı gibi tüm yöneticiler de lider değildir (Altıntaş, 2009, s.50).

Liderlik sürecinin lider, izleyiciler ve koşullar arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreç olduğu temelinden hareketle liderlik süreci “Liderlik = f (lider, izleyiciler, koşullar)” şeklinde ifade edilebilir. (Acuner ve Yılmaz, 2000, s.2).

2.1.1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Liderliğin nelerle alakalı olduğunu tamamen anlamak için, liderlik ve yönetim arasındaki farkı iyi incelemek önemlidir. Gündelik konuşmalarda liderlik, yönetim, yönetici, idareci, üst, girişimci, önder, patron, koç ve lider kelimeleri birbirinin yerine kullanılabilir. Fakat bu iki terim her ne kadar bazen birbirinin yerine kullanılsa da, eş

anlamalı değildir ve açık bir şekilde birbirinden ayrılmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.101; Fındıkçı, 2009, s.61).

Yönetici, yönetim sürecinin sağladığı otorite gücünü elinde bulunduran, yönetim fonksiyonlarının sürekliliğini sağlayan, tanımlanmış bir göreve başkaları tarafından getirilen ya da atanan, işini yapması belirli kurallar ile tarif edilen, genellikle yaptığı işin eğitimini almış olan, profesyonel çalışma alışkanlığı olan ve işini belirlenmiş süre ile yapan kişidir (Fındıkçı, 2009, s.62). Yöneticinin amaçları arzularından çok gereklerden doğar; yönetici bireyler ya da bölümler arasındaki çatışmaları dağıtma konusunda üstündür; bütün tarafları yatıştırarak örgütün günlük işlerinin yapılmasını sağlar (Zaleznik, 1999, s.67).

Lider, insanların önünü açan, onlar arasında tarifi zor bir bağlılık hissi oluşturan, sıradan insanlardan farklı bir renkliliğe, derinliğe, zihinsel ve sosyal yeteneklere, iletişim ve ikna becerisine sahip, yerel ve evrensel ahlak ve temel insani değerlere duyarlı, kaynağını objektif bilgi ve mantık kurallarından alan ama aynı zamanda gönül ve ruh dünyası da derin ve işlek olan adanmış bir kişiliktir (Fındıkçı, 2009, s.62-63). Çevrede bulunan potansiyel fırsat ve ödülleri ararken astlara esin kaynağı olur ve kendi enerjisiyle yaratıcı süreçleri harekete geçirir. Personelle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri yoğundur ve buna bağlı olarak da çalışma ortamı çoğunlukla kaos içerir (Zaleznik, 1999, s.67).

Bu bağlamda yönetici ve lider arasındaki farkları aşağıdaki tablolarda görebiliriz:

Tablo 2: Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Kategori	Davranış
Yönetici ve Lider Kişiliği Arasındaki Fark	<p>Yönetici: Yönetim kültürü akılcılığa ve kontrole vurgu yapar. Bir yönetici, enerjisi hedeflere, kaynaklara, örgüt yapılarına ya da insanlara yönelmiş olsa da, bir problem çözücüdür. Yönetici olmak için ne deha ne de kahramanlık gerekir; bunun yerine sebat, kararlılık, çok çalışma, zekâ, analitik, yetenek ve belki de en önemlisi hoşgörü ve iyi niyet yeterlidir.</p> <p>Lider: Yeni liderlere ya da yönetici pahasına liderlere ihtiyaç duyuyor olmamıza rağmen, hem lider hem de yönetici olabilen insanlara ihtiyaç olduğunu söyleyerek yönetici yetiştirme ikileminden kurtulmak oldukça kolaydır. Ama tıpkı yöneticilik kültürünün girişimcilik kültüründen farklı olması gibi, yönetici ve lider birbirinden son derece farklı iki insan tipidir. Motivasyonları, kişisel geçmişleri, düşünme ve eylem tarzları birbirinden çok farklıdır.</p>
Amaçlara Yönelik Tutumlar	<p>Yönetici: Yönetici, amaçlar konusunda kişisel olmayan, hatta beklisi de edilgin bir tutum içindedir. Yönetim amaçları arzularından çok gereklerden doğar ve bu nedenle örgütün tarih ve kültüründe derinlemesine yer etmiştir.</p> <p>Lider: Liderler tepkisel değil atılcıdır; fikirlere yanıt vermek yerine, onları biçimlendirirler. Liderler amaçlara yönelik kişisel ve etkin bir tutum takınırlar. Bir işin alacağı yönü, liderin insanların ruh halini değiştirme, imge ve beklenti uyandırma, belirli arzu ve hedefler oluşturmada sergilediği etki belirler. Bu etkinin net sonucu, insanların neyin arzulanır, olanaklı ve gerekli olduğuna ilişkin düşünme tarzlarını değiştirir.</p>
Çalışmaya İlişkin Görüşler	<p>Yönetici: Yöneticiler çalışmayı; stratejiler oluşturmak ve kararlar almak için karşılıklı etkileşim içinde bulunan insan ve fikirlerin şu ya da bu şekilde bir bileşimini gerektiren, kolaylaştırıcı bir süreç olarak görme eğilimindedir. Zıt yöndeki çıkarları hesaplayarak, tartışmalı konuların ne zaman su yüzüne çıkması gerektiğini planlayarak ve gerilimleri düşürerek sürece yardımcı olurlar. Bu kolaylaştırıcı süreçte, yöneticilerin taktikleri esnek görünür. Bir yandan müzakere eder ve pazarlık yapar, diğer yandan ödüllere, cezalara ve diğer baskı biçimlerine başvurlar.</p> <p>Lider: Liderler ise tam tersi yönde çalışır. Yöneticilerin seçenekleri sınırlamak için eylem yaptığı noktada, liderler uzun süreli problemlere yeni yaklaşımlar getirir ve sorunları yeni seçeneklere açarlar. Liderler etkili olmak için, fikirlerini insanlara heyecan veren imgeler üzerinden yansıtır ve ancak ondan sonra bu imgelere bir öz kazandıran seçenekleri geliştirirler.</p>

Tablo 2 (Devamı): Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Kategori	Davranış
Diğer Kişilerle İlişkiler	<p>Yönetici: Birincisi, yönetici diğer kişilerin dikkatini, öz üzerine değil, yöntem üzerine odaklar. Burada oyuncular, hangi kararların alınacağına değil, nasıl karar alınacağına ilişkin daha büyük probleme yoğunlaşırlar. İkincisi, yönetici astlarıyla " mesaj " yerine " işaret " kullanarak, dolaylı iletişim kurar.İşaretler bir dizi örtülü konum barındırırken, mesajlar bu konumu açıkça anlatır. Üçüncüsü, yönetici zamanla oynar. Yöneticiler, zamanın geçmesi ve temel kararların gecikmesiyle, kazan-kaybet durumlarının acısını alan uzlaşmaların ortaya çıktığını ve özgün "oyun" un yerini ek durumların aldığını fark etmiş gibi görünmektedirler.</p> <p>Lider: Öte yandan, liderlerin çoğunlukla duygusal içerik açısından zengin sıfatlarla anıldığına tanık oluruz. Liderler, güçlü özdeşlik ve farklılık ya da sevgi ve nefret duygularını çekerler. Lider egemenliğindeki yapılarda insan ilişkileri çoğunlukla çalkantılı, yoğun ve hatta zaman zaman örgütsüz görünür. Bu tür bir atmosfer bireysel motivasyonu yoğunlaştırır ve çoğunlukla beklenmedik sonuçlar üretir.</p>
Benlik duyguları	<p>Yönetici: Yöneticiler kendilerini, kişisel olarak özdeşleştikleri ve ödül kazandıkları mevcut iş düzeninin koruyucu ve düzenleyicisi olarak görürler. Bir yöneticinin özdeğer duygusu, var olan kurumları sürdürerek ve güçlendirerek artar: O, görev ve sorumluluk idealleriyle uyum içinde bir rolü oynamaktadır.</p> <p>Lider: Liderler iki kez doğmuş, kendilerini çevrelerinden ayrı hisseden kişilikler olma eğilimindedir. Örgütlerde çalışabilirler, ama asla örgütlere ait olmazlar. Kim oldukları duygusu üyelik, çalışma rolleri ya da diğer toplumsal kimlik göstergelerine bağlı değildir.</p> <p>Kaynak: Zaleznik, A. (1999). <i>Liderlik</i>. Meral Tüzel (Çev.). İstanbul: MESS, s.69-80.</p>
Düşünme süreci	<p>Yönetici: İşlere odaklanır, içeri bakar</p> <p>Lider: İnsanlar üzerine odaklanır, dışa bakar</p>
Amaç belirleme	<p>Yönetici: Planları yönetir, mevcudu iyileştirir, ağaçları görür</p> <p>Lider: Bir vizyon belirler, geleceği yaratır, ormanı görür</p>
Çalışan ilişkileri	<p>Yönetici: Astları yönetir, talimatlar verir, koordine eder</p> <p>Lider: İş arkadaşlarını cesaretlendirir, güvenlerini kazanır</p>
Operasyon	<p>Yönetici: İşleri doğru yapar, değişikliği yönetir, astlara hizmet eder</p> <p>Lider: Doğru şeyleri yapar, değişiklik yaratır, astlarına hizmet eder</p>
Hükmetme	<p>Yönetici: Yetki kullanır, çatışmadan kaçınır, sorumluluk bilinciyle hareket eder.</p> <p>Lider: Nüfuzunu kullanır, çatışmayı kullanır, kararlı bir şekilde hareket eder.</p>

Kaynak: Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi Kavramlar ve Uygulamaları*. Gökhan Arastaman (Çev.). Ankara: Nobel, s.102.

Tablo 2 (Devamı): Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Yönetici	Lider
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden ve niçin soruları önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir
Klasik anlamda iyi askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

Kaynak: Bennis, W. (2002). Bir Lider Olabilmek. Utku Teksöz (Çev.). İstanbul: Sistem, s.49-50; Keçecioglu, T. (1998). Liderlik ve Liderler. İstanbul: Kalder, s.10.

2.1.2. Liderlik Yaklaşımları-Kuramları

Teori ve araştırmanın birbirine bağlı olduğunu belirtmek önemlidir. Teori araştırmacıya neyi bulmaya çalışacağına ilişkin rehberlik eder, araştırma ise araştırmacıya bulguyu sağlar. Bulgu aynı zamanda araştırmacının gelecekte neyi araştıracağını göstergesidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.2). 20'nci yüzyılın başlarından itibaren bir sistem veya grubun sürdürülebilirliği için hangi liderlik tarzının başarılı ve geçerli olacağı hususlarında birçok araştırma yapılmış, bu araştırmalar günümüzde de devam etmektedir.

2.1.2.1. Özellik Kuramları

Lideri ve liderlik sürecini tanımlayan en temel, en kuşatıcı ve en eski yaklaşım, kişisel özellik yaklaşımıdır. Bu grupta yer alan alt yaklaşımların özünde liderlerin, diğer insanlara göre farklı, olağanın üstünde kişilik özellikleri ve nitelikleri olduğu gerçeği yer alır. Kişisel özellik ya da nitelik yaklaşımına göre, liderlerin diğer insanlardan ayrılmasını sağlayan en önemli "şey", onların sahip oldukları bireysel özelliklerdir (Fındıkçı, 2009, s.75).

Liderlerin yüksek bir başarı ihtiyacı vardır. Bu güdü, liderlerin amaçlarının peşinden koşmak ve diğerlerini de bu kovalamacaya dahil etmek için cesaretlendirmek üzere sahip olduğu içsel motivasyonu temsil eder. Liderler, takıma ya da örgüte fayda sağlayacak amaçlara ulaşmak için diğerlerini etkilemeye güçlü bir şekilde ihtiyaç duyar (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.102).

Her ne kadar liderliğe yönelik olarak son 60-70 yılda yapılan bilimsel araştırmalar liderlik sürecinde rol oynayan kimi yeni faktörleri, davranış özelliklerini, karşılıklı etkileşimi ve durumun etkilerini de gündeme getirmiş ise de liderliğin özde kişiliklerin

bireysel kişilik özellikleri ve donanımlarının bir sonucu olduğu bilinmektedir (Fındıkçı, 2009, s.75).

Liderin entelektüel, duygusal, sosyal gibi kişisel özellikleri ile fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışıldığı sıralama aşağıda liste halinde verilmiştir:

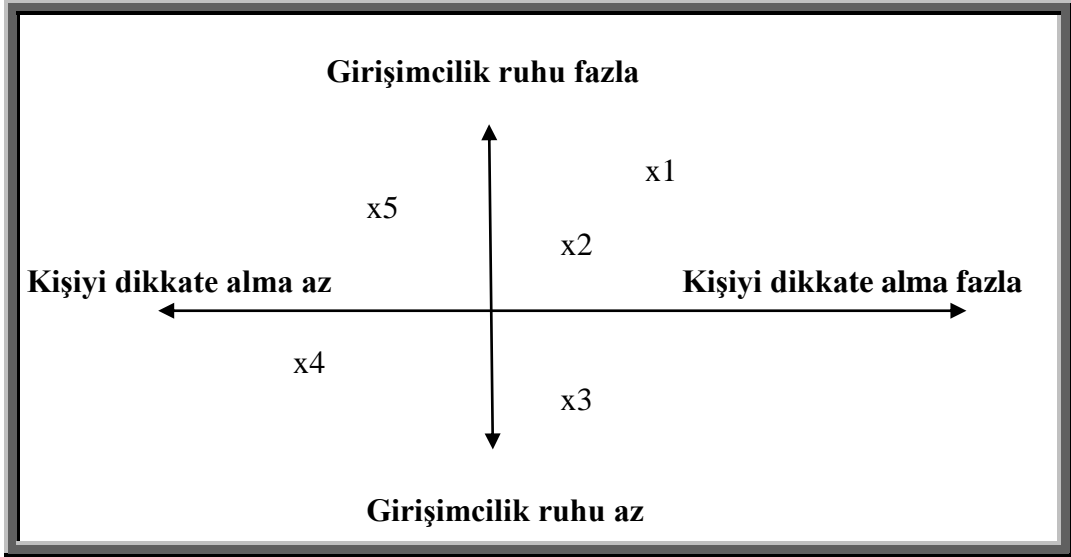
- Boy
- Ağırlık
- Güçlülük
- Yaş
- Fiziksel olgunluk belirtileri
- Sağlık durumu
- Yakışıklılık gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır.

Kişisel özellikler olarak da:

- Zekâ
- Hitabet yeteneği
- Bireylerarası ilişkiler ve haberleşme yeteneği
- Güven verme veya güvenilir olma
- Girişimcilik ve riski göze alma
- Cesaret ve kendine güven gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır (Eren, 2007, s.437).

2.1.2.2. Davranışsal Kuramlar

Liderlerin nasıl başarılı olduklarını görmek için etkili ve etkisiz liderlerin davranışlarını kıyaslamak, liderliği anlamının başka bir yoludur. Bu durumda, etkili liderlerin kimler olduğuna odaklanmaktan ziyade, etkili liderlerin neler yaptıklarına odaklanmak gerekir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.106). Davranışçı kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Davranışsal kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır (Çelik, 2012, s.11). Ohio üniversitesince yapılan araştırmalarda liderlerin iki davranış boyutu aşağıda gösterilen şekildeki biçimde açıklanmaktadır (Eren, 2007, s.438).



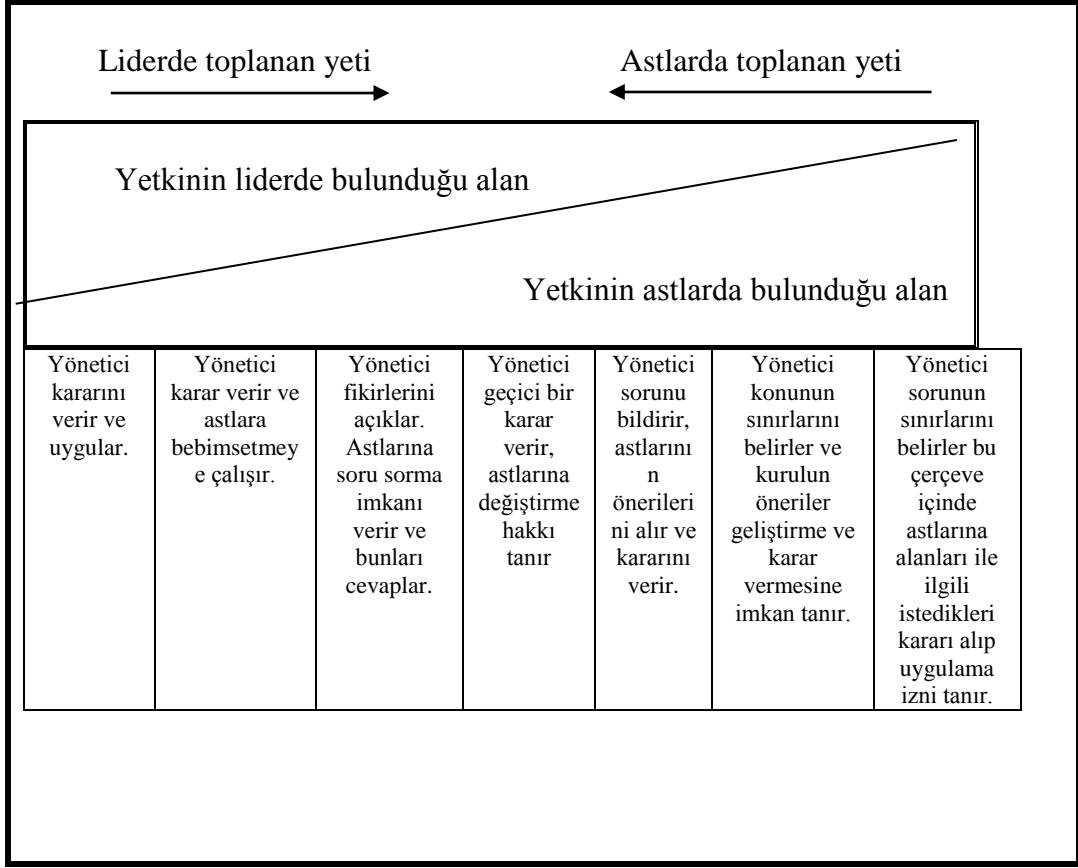
Şekil 1: Ohio Üniversitesi Yaklaşımı

Kaynak: Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta, s.438.

Burada girişimcilik ruhu yüksek olan lider işi etkili biçimde planlayıp organize etmekte, grubu oluşturan üyeler arasında olumlu ilişkiler kurmakta, haberleşmeyi kolaylaştırmakta ve iş'te başarı gösterme olasılığını artırmaktadır. Kişiyi dikkate alan liderler ise, üyelerle arkadaşça ilişkiler kurmakta, onlara samimi ve dostça yaklaşmakta, bireylerde saygı ve güven uyandırmaktadır. Şu halde yukarıdaki şekilde en etkin lider 1 numara ile en etkisiz lider ise 4 numara ile işaretlenmiş bulunmaktadır (Eren, 2007, s.438).

Görev yönelimli liderlik davranışı doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir. Bu boyut, örgütlenme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, işgörenler arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır. Görev yönelimli liderlik davranışı gösteren kişiler, özellikle üyelerin görevini yerine getirmesine, belirlenen performans standartlarının sürdürülmesine ve tek biçim kurallara uymaya önem verirler (Çelik, 2012, s.12).

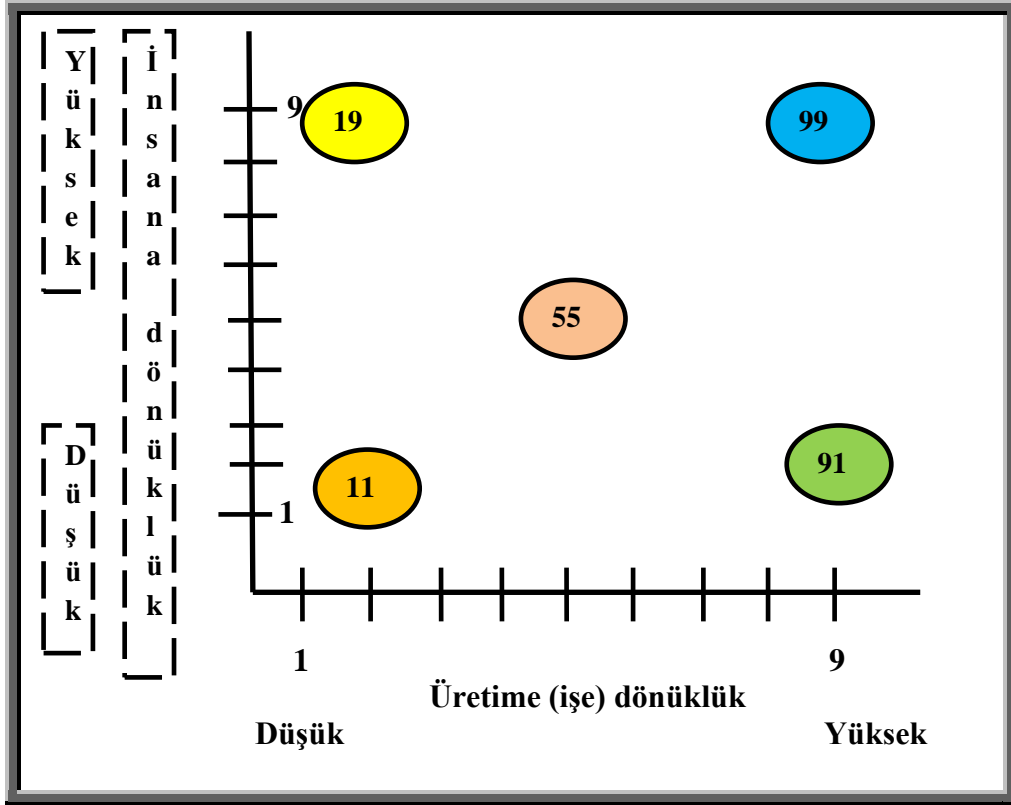
Michigan Üniversitesi araştırmacıları etkili ya da etkisiz olarak adlandırılan liderleri, ayırt etmek için bir yaklaşım kullandılar (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.108). Bu üniversitenin Sosyal Araştırmalar Enstitüsünün iki bilim adamı Tannenbaum ve Schmidt liderlik davranışını lider ve üyeler arasındaki yetki ilişkileri bakımından incelemişlerdir. Lider davranışı özet olarak aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Eren, 2007, s.438).



Şekil 2: Lider-İzleyiciler Yetki İlişkileri

Kaynak: Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta, s.438.

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim gözeneği kuramı, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından ünlüdür. Bu kuram aslında Ohio State Üniversitesinin lider davranışlarının boyutları olarak geliştirdiği göreve ağırlık verme ya da kişiyi dikkate alma boyutlarıyla olduğu kadar, Michigan Üniversitesinin iş görene yönelik veya üretime yönelik lider davranışı boyutlarıyla da büyük bir benzerlik göstermektedir (Çelik, 2012, s.14). Onlar iki liderlik stili tanımlarlar: Üretime duyulan ilgi ve çalışana duyulan ilgi (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.109-110) aşağıda şekilde sunulmuştur:



Şekil 3: Yönetim Biçimleri Yaklaşımı

Kaynak: Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta, s.440.

2.1.2.3. Durumsallık Kuramları

Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardılar. Böylece liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüldü (Çelik, 2012, s.16-17).

Liderlik= (İzleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri, ortam koşulları) : Bu dört değişken liderlik davranışını belirleyen temel faktörlerdir. Aynı zamanda bu değişkenler karşılıklı olarak birbirlerini de etkilemektedir. Diğer bir deyimle ortam koşullarında meydana gelen değişimler grubu oluşturan izleyicilerin davranışlarını ve amaçları etkilemektedir, böylece daha değişik bir liderlik biçimine ve bunun gerektirdiği farklı kişisel özelliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Eren, 2007, s.441).

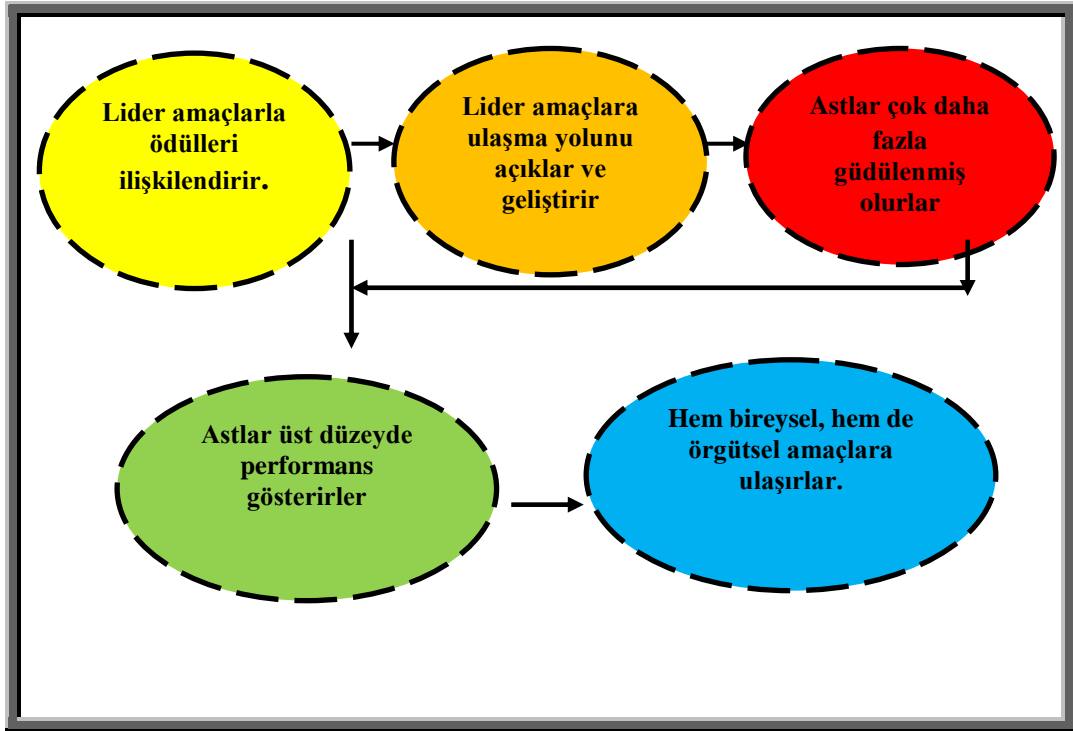
Liderliği anlamaya ve betimlemeye çalışan çağdaş çabalar şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Liderlik, liderin grupla ilişkilerinde kullandıkları davranış biçimleri açısından betimlenebilir.

2. Lider davranışının hangi ölçüde yönlendirici (otoriter), hangi ölçüde katılımcı (demokratik) olması gerektiği, önemli bir noktadır.

3. Tüm koşullarda uygulanabilecek en iyi, evrensel tek bir liderlik biçimi yoktur. Bir lider davranış biçiminin seçilmesinde en uygun ölçüt etkililiktir. Hangi davranış, hangi liderlik biçimi en üst düzeyde örgütsel etkililik yaratmaktadır. Örgütün amacını en iyi şekilde gerçekleştirmektir. Liderlik biçiminin seçiminde ölçüt bu olmalıdır (Aydın, 2007, s.296).

Örgütlerde başarılı önder davranışı konusunda yapılan araştırmalar sonucunda oldukça yeni sayılabilen kuramlardan biri de House ve Mitchell tarafından geliştirilmiş yol-amaç modelidir (Eren, 1993, s.349). Bu modelde liderlik davranışının işgörenlerin motivasyon-beklenti, iş doyumunu, çaba ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörlerin işgörenler ve iş çevresi üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışmaktadır (Çelik, 2012, s.17; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.114). Bir liderin davranışı başarılı bir görev yapıldığı, bir ihtiyaç tatmin edildiği, başarılı bir iş için gerekli olan faaliyetler desteklendiği ölçüde güdüleyici olmaktadır (Eren, 2007, s.455).

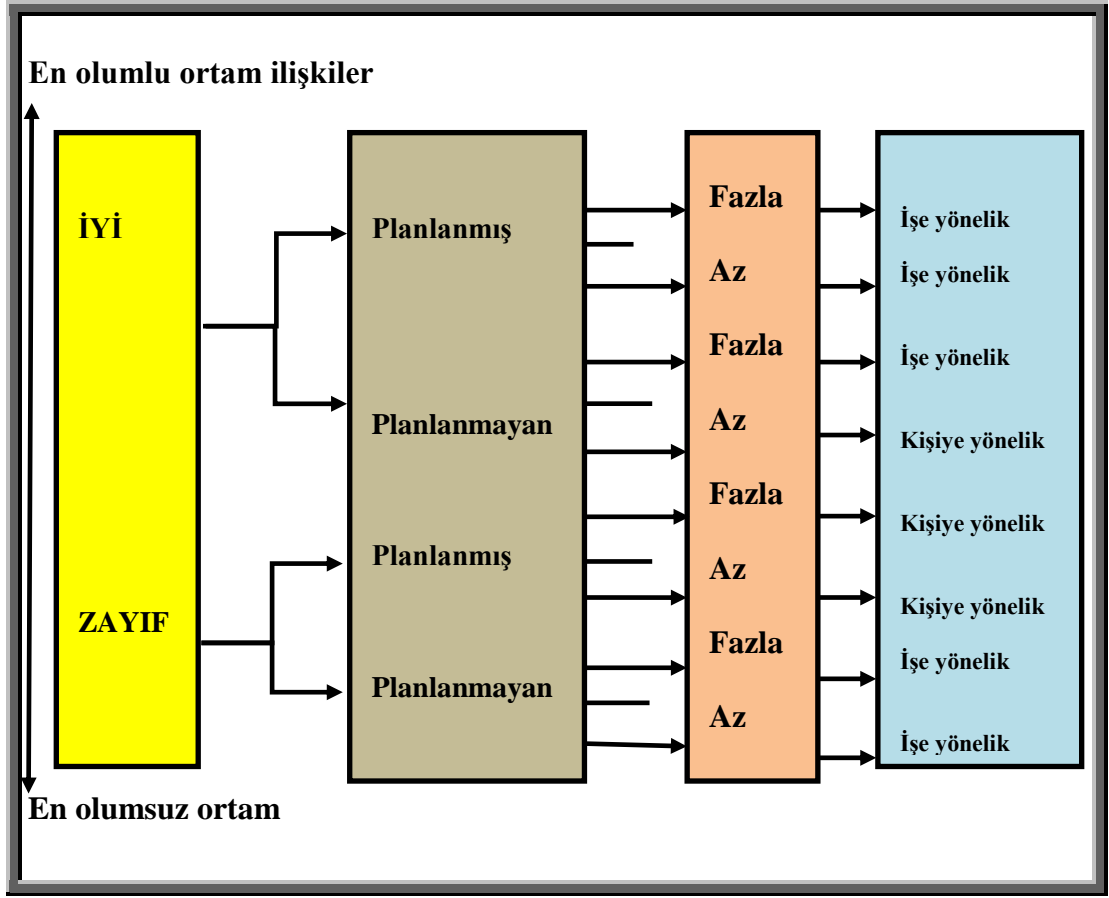


Şekil 4: Yol – Amaç Kuramında Liderlik Süreci

Kaynak: Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel.Erçetin, 2000, s.47.

Yol-amaç kuramı, durumsallık kuramları içinde yeni bir kuram olarak görülebilir. Yol-amaç kuramından eğitimsel liderlik açısından çıkarılabilecek bazı sonuçlar vardır. Okul yöneticisinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak yolları açması, yol-amaç kuramı açısından önemli görülmektedir. Öğretmenin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yolları açan okul yöneticisi, öğretmenin motivasyonunu ve iş doyumunu arttıracaktır (Çelik, 2012, s.19).

Örgüt yapısı, liderin yetkileri ve izleyicilerle ilişkilerinin liderin davranışlarına etkisini ele alan Fiedler'in durumsallık modeli örgütteki lider-üye ilişkileri, örgütteki görev yapısının durumu ve önderin hiyerarşik mevki'nden aldığı biçimsel yetki ilişkilerinin çeşitli değişmelerinin liderin davranışları ve iş başarısı üzerindeki etkilerini analiz eden bir model geliştirmiştir (Eren, 2007, s.447-448). Teoriye göre, yüksek grup performansına ulaşmak için bir liderin etkililiği, liderin motivasyonel sistemi ve liderin durumu kontrol ve etkileme derecesine bağlıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.111). Fiedler, ne anlayışlı liderin ne de yapıyı kurucu liderin sürekli olarak etkili olamayacağını ileri sürmektedir. Katılımcı yönetimin bazı durumlarda etkili, bazılarında etkisiz olabileceği görüşündedir (Aydın, 2007, s.298).



Şekil 5: Fiedler Önderlik Modeli

Kaynak: Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta, s.598-601.

Bu yaklaşımda durumsal değişkenler şu şekilde açıklanmaktadır:

- *Lider ile izleyenler arasındaki ilişki:* Liderin izleyiciler tarafından sevilip sevilmemesi durumuna göre ortamın olumlu veya olumsuz olması sonucunu doğurur. Liderin karizmatik kişiliğinin de etkili olabileceği bu ilişkilerde, model lider seviliyorsa “iyi” yani ortam olumlu, lider sevilmiyorsa “kötü” yani ortam olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

- *Liderin mevkiine dayanan otoritesinin gücü:* Liderin ödüllendirme ve cezalandırma yetkisini ve izleyicilerin performanslarını değerlendirme otoritesini ifade etmektedir. Eğer liderin otoritesine dayanan gücü fazla ise “güçlü” değilse “zayıf” olarak nitelendirilmektedir.

- *Görevin yapısal özellikleri:* Görevin yapısının iyi tanımlanmış olup olmadığı ve ayrıntılı standart faaliyet prosedürlerinin bulunup bulunmaması ile ilgilidir. Eğer görev tanımlanmış ise “yüksek yapılanmış”, tanımlanmamış ve karmaşık ise “düşük yapılanmış” olarak değerlendirilmektedir (Sayılı ve Baytok, 2004, s.69-70).

Fidler’in ortaya koyduğu görüş sadece örgüt içi koşullardaki üç değişkenin grup başarısı için önderin nasıl davranması gerektiğine ilişkindir. Hâlbuki liderler hem kendi grupları içinde ve hem de kendi amaç ve arzularını gerçekleştirmek için yakın ve genel çevre elemanları içinde davranış gösteren ve başarıya ulaşması gereken kişilerdir. Özellikle çevresel koşullar izleyiciler üzerinde de belirli bir etki yaptığından önder davranışını etkileyen önemli bir unsur olmaktadır (Eren, 1993, s.345).

Vroom ve Yetton liderin astlarını karara verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir (Çelik, 2012, s.23). Tannenbaum ve Schmidt (1958) ve Maier’in (1963) karar süreçleri ile ilgili yaklaşımları göz önünde bulundurularak geliştirilen yaklaşım üç ana unsurdan oluşmaktadır. Bunlar (Sayılı ve Baytok, 2004, s.83):

- Kararın kabulü,
- Kararın niteliği,
- Kararın süreci,

Vroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi geliştirmiştir. Etkili liderlik, duruma en uygun liderlik davranışının gösterilmesine bağlıdır (Çelik, 2012, s.24).

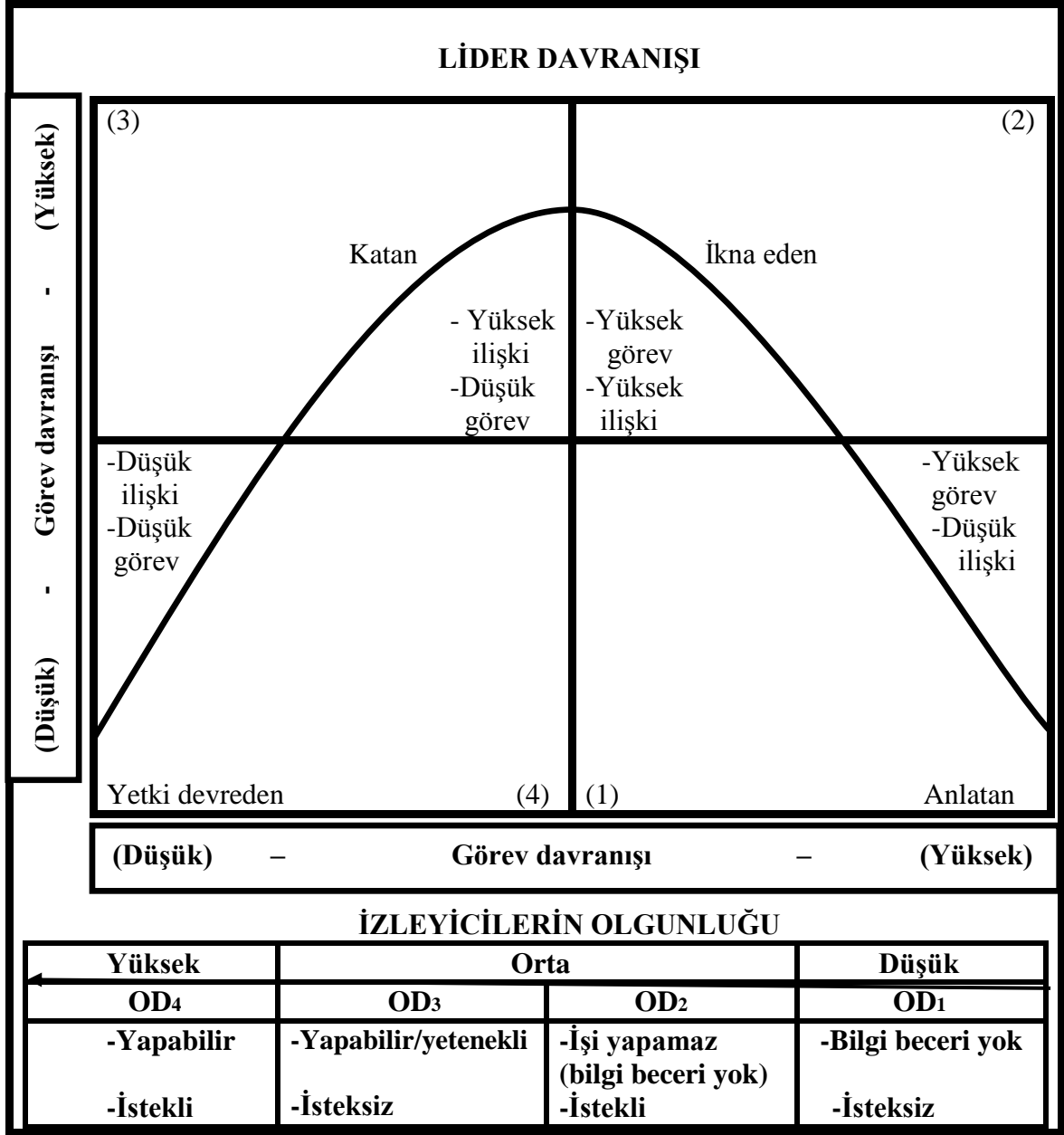
Tablo 3: Beş Liderlik Biçimi

Liderlik biçimleri	Liderin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	Düşük (Otokratik) 1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.	2
Lider, sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider, sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider, grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5 Yüksek (Demokratik)

Kaynak: Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem, s.25.

Görüldüğü gibi, Vroom ve Yetton, liderlik biçimlerini davranışsal açıdan betimlemektedirler. “Lider, sorunu grupla paylaşır”, “Yönlendirici biçim”, “Katılımcı biçim” gibi davranışsal ifadeler kullanmışlardır (Aydın, 2007, s.302).

Durumsal liderlik kuramlarından biri de Blake ve Mouton’un iki boyutlu önderlik yaklaşımından esinlenerek Hersey ve Blanchard isimli düşünürler tarafından geliştirilmiştir (Eren, 2007, s.453). Astların beklentilerine dayandırılan bu model diğerlerinden farklı ve orijinal olarak lideri takip edenlerin, liderin vereceği iş ve görevlere ne kadar hazır olduklarını, ne kadar motive olduklarını ve daha da önemlisi bu iş için ne kadar istekli olduklarını önemser. Böylece çalışanların verimliliği bir anlamda liderin onlarda belirli düzeyde bir isteklilikle yeni görev isteği oluşturma düzeyine bağlıdır (Fındıkçı, 2009, s.86-87). Buna göre, “Bir grup yetkin midir değil midir?” sorusu değil, “Yapılması gereken iş açısından grubun yetkinlik ya da olgunluk düzeyi nedir?” sorusu sorulmalıdır (Aydın, 2007, s.306).



Şekil 6: Hersey-Blanchard Liderlik Modeli

Kaynak: Paksoy, M. (1993). Liderlikte Hersey-Blanchard Modeli. *Yönetim*, 16, 19-22, s.21.

Yukarıdaki şekle göre:

(1) nolu liderlik tarzı, izleyicilerin astların olgunluk düzeyi düşük olduğu durumlarda, liderin astlarını etkilemesinde uygundur. Bu tarza, söyleyen (söyleyici)-emir veren (telling) tarzı da denilmektedir. Çünkü lider burada, neyin, nasıl, nerede, ne zaman yapılacağını astlarına söylemektir. Daha çok yönlendirici bir davranış söz konusudur.

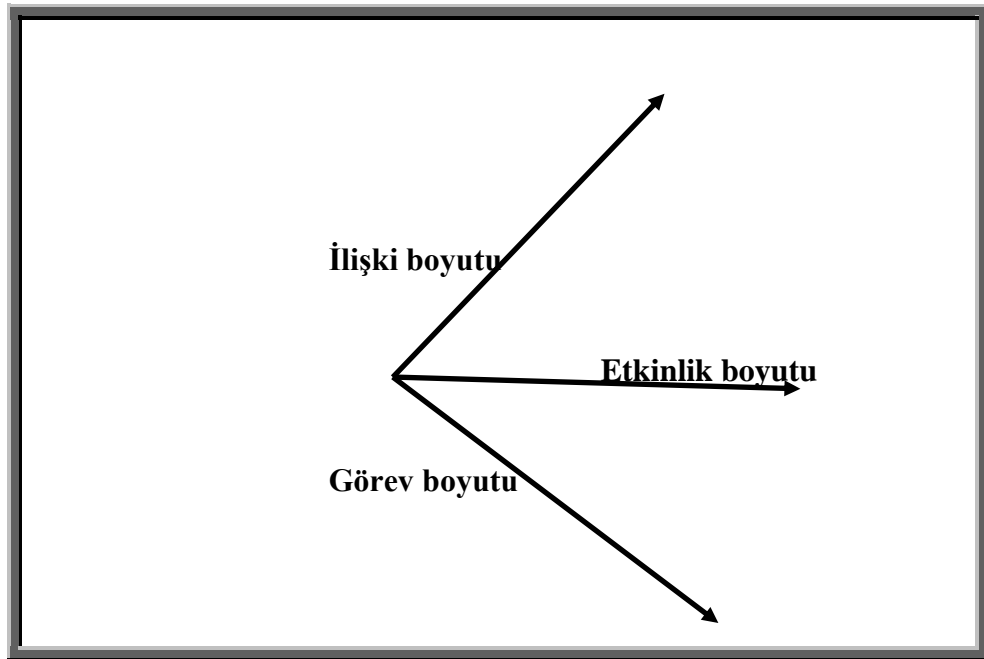
(2) nolu liderlik tarzı, düşük ile orta derece arasında bir olgunluk düzeyi söz konusu olduğunda, liderin diğerlerini etkilemesinde uygun bir tarzıdır. Bu tarzda hem

yönlendirme hem de destekleme vardır. Bu tarza, satan-beğendiren (slling) tarz da denilmektedir. Çünkü lider, biraz önce belirtildiği gibi, yön vermekte ve aynı zamanda rehberlik yapmaktadır. Ayrıca izleyicilere açıklamalarda bulunarak, kendi girişimlerini açıklığa kavuşturmakta ve böylece izleyicilerin, kendi fikirlerini psikolojik olarak almalarını sağlamaktadır.

(3) nolu liderlik tarzı, orta düzey ile yüksek derece arasındaki bir olgunluk düzeyi söz konusu olduğunda, uygun olmaktadır. Buna katılımcı (participating) tarz da denilmektedir. Çünkü burada hem lider hem de izleyiciler yön verme ve rehberliği paylaşmaktadırlar. Liderin görevi, izleyicileri cesaretlendirmek ve işin içine çekmektir.

(4) nolu liderlik tarzı, izleyicilerin olgunluğunun yüksek düzeyde olduğu durumlarda kullanılan etkin ve uygun tarzdır. Buna yetki devredici (Delegating) tarz da denilmektedir. Çünkü lider burada karar alma ve uygulama sorumluluğunu izleyicilere bırakmaktadır ve liderin yönlendirme ve desteği çok azdır (Paksoy, 1993, s.21).

Reddin'in teorisinin dayandığı temel nokta yönetsel etkililiktir. Etkililiğin, yönetimin temel amaç olduğunu savunan Reddin 3-D adını verdiği kuramın bu temele oturmuştur (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005, s.92). Bu üç boyutlu lider etkinliği modelinde görev davranışı ve ilişki davranışı kavramları Blake ve Mouton'un yönetim ızgarası modelinden esinlenerek adapte edilmiştir. Bilindiği üzere burada, dört temel yöneticilik veya lider davranış tipi vardır. Bunlar yüksek görev-düşük ilişki, yüksek görev-yüksek ilişki, yüksek ilişki-düşük görev ve düşük görev ve düşük ilişki olarak isimlendirilmekteydi. Bu iki davranış tiplerine (Görev ve ilişki) boyutuna üçüncü boyut olarak etkinlik boyutunu eklemiştir (Eren, 2007, s.449-450; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.119).



Şekil 7: Önder Davranışlarında Etkinlik Boyutu

Kaynak: Eren, E. (1993). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta, s.346.

Görev davranışı: Önderin grup üyelerinin rollerini tanımlaması ve örgütlemesi; iyi tanımlanmış örgüt modelleri, haberleşme kanalları ve işi bitirme yolları bulmak için çaba harcaması olarak belirtilebilir. Şu halde lider üyelerin her birinin işleri, ne zaman nerede yapılacağını ve işlerin nasıl tamamlanacağını belirtmektedir.

İlişki davranışı: Önderin kendisi ile grup üyeleri arasındaki kişisel ilişkileri haberleşme kanallarını açarak, sorumluluk devrederek ve böylece astlara kendi güçlerini kullanma olanağı vererek sürdürdüğü, karşılıklı güven, arkadaşlık ve sosyo-duygusal destek sağlamaya çalıştığı davranışların toplamından oluşmaktadır.

Etkinlik boyutunda ise çevrenin durumsal istemleri ile birleştirilmeye çalışılmıştır. Önderin tipi, belirli bir duruma uygun olduğunda etkin, uygun olmadığında etkinsizdir. Önderin davranış biçiminin etkinliği onun bulunduğu çevre koşullarına bağlı olduğundan göreve yönelik veya ilişkilere yönelik davranış tiplerinden herhangi birinin etkin veya etkinsiz olabileceğini ileri sürmek doğru olmayacaktır. Etkin ve etkin olmayan tipler arasındaki ayırım genellikle önderin davranışının kendisi değil, davranışının kullanıldığı duruma uygundur (Eren, 1993, s.346-347).

Reddin, özellikle bir örgütte kullanılan teknolojinin örgütsel davranış üzerindeki güçlü etkisini vurgulamaktadır. Bu da benzersiz özelliklere sahip, belli teknolojinin kullanıldığı bir ortamda etkili olan liderlik biçiminin farklı teknolojinin kullanıldığı eşsiz özelliklere sahip bir başka ortamda etkili olabileceğinin garanti edilemeyeceğini göstermektedir (Aydın, 2007, s.304).

2.1.3. Dönüşümcü Liderlik

1978 yılından itibaren yönetim ve liderlik yazımında klasik ve geleneksel lider davranış biçimleri yanında, J.M. Burns ve B.M. Bass'ın yaptıkları araştırmalarda yeni bir ayırımın yapılmasının zorunlu olduğuna işaret ettiler. Bu ayırım, geleneklere ve geçmişe daha bağlı sürdürümcü liderlik ile geleceğe, yeniliğe değişime ve reforma dönük dönüşümcü liderlik biçimleridir (Eren, 2007, s.460).

Liderliği tanımlarken ilk olarak dönüştürücü kavramını kullanan Burns (1978) olmuştur. Burns'a göre, dönüştürücü liderlik, liderlerin izleyenlerin moral ve güdülenmesini daha yüksek bir seviyelere ulaştırmak için birbirlerine yardım ettiği bir süreç olarak açıklamaktadır. Dönüştürme yaklaşımı örgütlerin ve izleyenlerin yaşamlarında önemli farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Takipçilerin dönüşümden beklentileri, tutumları ve değerleri önde tutulur (Burns, 1978).

Başka bir yazar Bass (1985), araştırmalarına psikolojik açıdan yaklaşmış, dönüşümün ve sürdürümcü liderliğin altında yatan sebepleri araştırmıştır. Liderlik terimini açıklarken dönüşüm kavramını kullanmıştır. Bass dönüşümcü liderliğe alt değişkenler ekleyerek izleyenlerin işgücü ve güdülenmelerinin nasıl etkilendiğini ölçmeye ve açıklamaya çalıştı (Bass, 1985).

Örgütler sosyal sistemler olarak sürekli değişmek zorundadırlar. Örgütsel değişimin bazen evrimsel bazen de köklü dönüşümsel bir süreç içinde oluştuğu

görülmektedir. Planlı örgütsel değişme ve örgüt geliştirme de değişim ihtiyacını karşılamaya yönelik etkinliklerdir. Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişme kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır (Çelik, 2012, s.141).

Bazı araştırmacılar tarafından dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan tanımlamalar aşağıda sunulmuştur:

Keçecioglu (1998): Dönüşümcü liderlik, etkin olarak değişimi yürürlüğe koymak, bu değişime kılavuzluk edecek ileri görüşlülüğü yaratmak, değişim için duyulan ihtiyacı tanımlamada lidere olanak tanıyacak kabiliyetlerin/yeteneklerinin bir kümesidir. Dönüşümcü liderler izleyicileriyle birebir çalkantılı ilişkiler yaratırken yoğun hislerinde ortaya çıkmasını sağlar (s.28).

Yukl (1999): Dönüşümsel liderlik, temel olarak izleyenlerin güdülenmesi, isteklerinin giderilmesi, ilgi ve alakanın gösterilmesi işidir. Bu tip davranış dönüşüm ve değişim odaklı davranıştan ziyade ilişkiye odaklanmış davranış tarzlarına hitap etmektedirler. Dönüşümcü liderliğin bileşeni olarak gördüğümüz güdüleyici davranışlar geleneksel ya da tamamen dönüşümcü stratejiler ve hedeflere bağlılığın ortaya çıkabilmesi için önem arz etmektedir (s.34-43).

Eren (2007): Dönüşümcü liderler astlarına görevinin ne olduğunu ilham etme, bir düşü veya vizyona yönlendirmek için çaba sarf ederler. İzleyenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmak, kendilerine olan güvenlerini arttırmak ve motive etmek en temel özelliklerindedir (s.460-461).

Gardner (2007): Dönüşümcü lider, örgütün ya da politikasının misyonu hakkında zorlayıcı bir anlatı yaratır; Bu anlatıyı kendi yaşamında içselleştirir ve böylece kişiliğe ve ikna yeteneğiyle liderlik ettiği kişilerin düşünce, duygu ve davranışlarını değiştirme gücüne sahip olur (s.15).

Fındıkçı (2009): Değişim ve dönüşümün anahtarı olarak; insanları çekim alanına sokan, insanı, varlığı ve eşyayı farklı bir duyuş ve marifet ile hisseden, öngörüsü, iletişim ve ikna becerisi, analiz, sentez ve benzeri zihinsel ve sosyal yetenekleri gelişmiş bir insandır (s.59).

Genç (2012): Dönüşümcü liderin izleyenleri, lidere güvenirler, inanırlar, bağlılık ve saygı duyarlar. Dönüşümcü liderlik, çalışanları değişim konusunda özendirir, onlara dönüşümün coşku ve heyecanını aşıl原因 bir liderlik biçimidir (s.50).

Tablo 4: Dönüşümcü Lider Özellikleri

Karizma: Vizyon ve misyon duygusu oluşturma, övünç duyma, güven ve saygı kazanma.

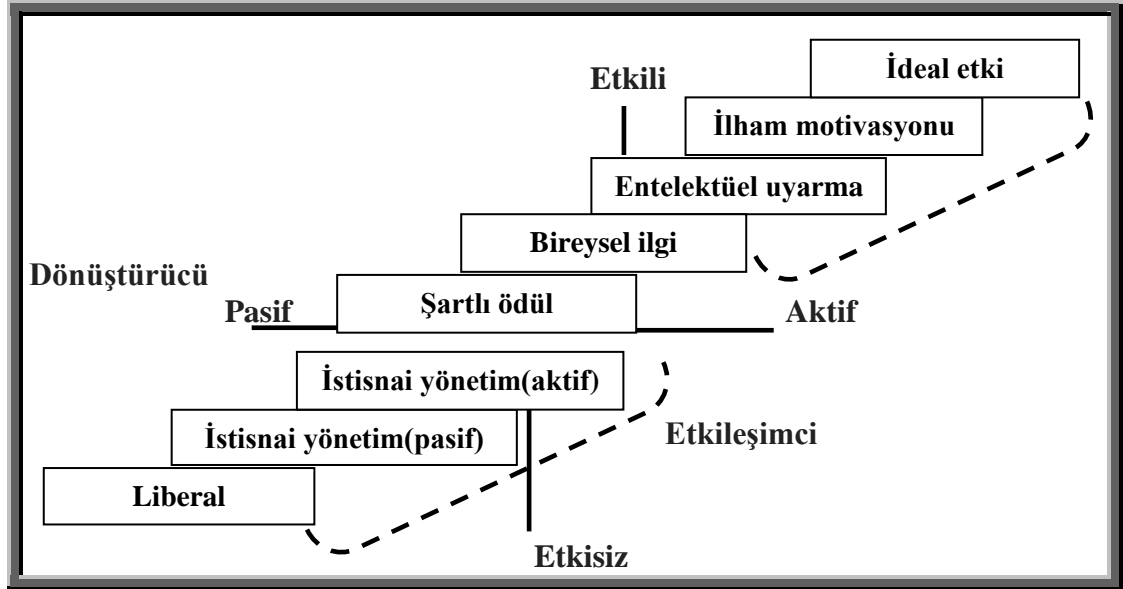
Telkin etme: Yüksek beklentileri karşılama, çabaları yönlendiren sembollerden yararlanma, önemli amaçları basit bir biçimde açıklama.

Entelektüel uyarım: Zekâyı geliştirme, akılcılık, sorun çözmede dikkatli olma.

Bireysel destek: Personele hakkaniyete uygun ödül verme, her iş görene bireysel olarak danışmanlık yapma ve işgörenleri yetiştirme.

Kaynak: Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem, s.149.

Lunenburg ve Ornstein dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik ile alt boyutlarını aşağıdaki şekilde göstermişlerdir:



Şekil 8: Tam Yelpaze Liderlik Modeli

Kaynak: Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi Kavramlar ve Uygulamaları*. Gökhan Arastaman (Çev.). Ankara: Nobel, s.129.

Dönüşümcü liderlik, özellikle felsefemizle ilişkili aşağıdaki yaklaşımlarla ilişkilendirildiğinde yüksek performans ve motivasyonun anahtarı olur:

- Liderlik yaşam boyu öğrenme sürecidir,
- Her insanda bir miktar liderlik potansiyeli vardır,

- Hiç kimse liderliği aynı şekilde ifade etmez ve herkesin sürdürülebilir bir liderlik geliştirmesinin güvencesi demokratik ve özgür bir ortamdır (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2011, s.319).

Dönüşümcü liderliğin dört unsuru aşağıda açıklanmıştır:

2.1.3.1. İdealleştirilmiş Etki (Karizma) (Idealized Infulence-II)

Karizma, en genel anlamıyla, takipçilerde duygusal heyecan yaratma ve çarpıcı olmak demektir. Karizma, hem “Bir misyonun güçlü bir şekilde ifade edilmesi” gibi liderin davranışına, hem de onu izleyenlerin tepkilerine bağlıdır (Baltaş, 2000, s.110-134).

Dönüşümcü liderler yüksek etik davranışlar sergilemek için için rol model oluştururlar. Liderler güven ve saygı duyulan şahsiyetlerdir (Bass ve Bass, 2008). Lider karizma boyutu ile örgüt üyelerini güdüleyen ve amaçların gerçekleştirilmesi için harekete geçiren kişidir. Çalışanların etik davranışları için örnek olan lider, imaj ve vizyonunun belirlenmesi konusunda yardımcı olabilmektedir (Avolio, Bass ve Jung, 1999, s.442-446).

2.1.3.2. İlham Verme (Telkin Etme) (Inspirational Motivation-IM):

Yapılan araştırmaların bazıları, amaçların belirlenmesine çalışanların dahil edilmesinin, en büyük motivasyon faktörü olduğuna işaret etmektedir. Bu, aynı zamanda, çalışanın gelecekte ne yapmak isteyeceğini de ifade eder (Baltaş, 2000, s.170). İlham verme boyutunda takipçiler belirlenen vizyonun karşısında durma ya da kendilerine göre daha uygun olanını geliştirmeye gayret gösterme gibi etkinliklere girmemektedirler (Yukl, 1999, s.40).

Lider izleyenleri için ilham verici bir vizyon oluşturmalıdır. Lider, takipçileri ile gelecekteki hedefleri hakkında olumlu ve iyimser konuşur. Motivasyon sağlanarak izleyenler üzerlerine düşen görevleri kabullenirler. Amaç ve anlam grup için enerji oluşturur. Liderliğin vizyoner yönlerini görme, anlaşılabilir olması, hassas, güçlü ve çekici hale gelmesi iletişim becerileri sayesinde olmaktadır (Bass ve Bass, 2008).

2.1.3.3. Entelektüel Uyarım (Intellectual Stimulation-IS)

Lider öne sürdüğü varsayımların geçerli olabilmesi için risk alır ve takipçilerinin fikirlerini sorar. Bu tarzları ile liderler takipçilerinin yaratıcılığını güçlendirirler. Buradaki maksat bağımsız düşünebilen insanların yeteneklerini geliştirebilmektir. Böyle bir lider için, öğrenme bir değerdir ve beklenmedik durumlar öğrenmek için fırsat olarak görülür. Böylece takipçilerinde, soru sormak, derin düşünmek ve görevlerini yürütmek için daha iyi yollar bulmaları gerekmektedir (Bass ve Bass, 2008).

Entelektüel uyarım durumunda takipçilerin tecrübelerinden sonuçlar çıkarıp, öğrenme fırsatı verilmediği gibi, tecrübeyi anlamlı bir şekilde çıkarmak için yardımcı da olunmamaktadır (Yukl, 1999, s.40).

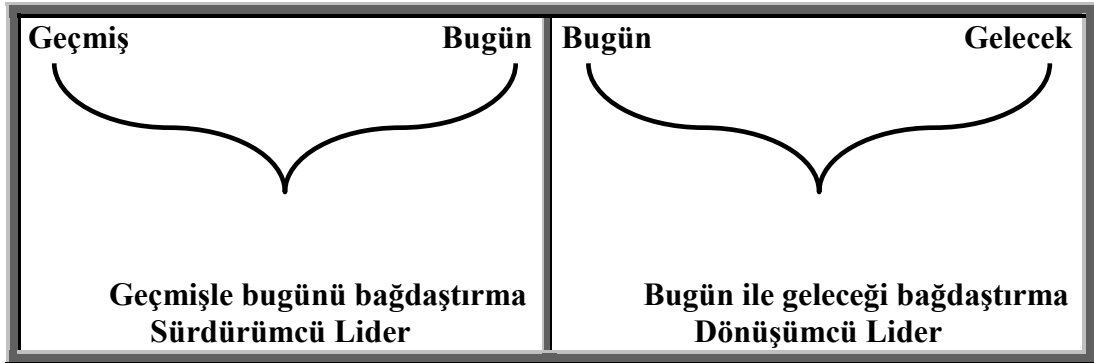
2.1.3.4. Bireysel İlgı (Individualized Consideration-IC)

Lider mentorluk ve koçluk yaparak takipçilerin gelişimine katkı sağlar. İletişim kanallarını açık tutar ve empati kurar. Bu süreç içinde takım liderliğinin oluşması için bireysel destek olur. Takipçilerinin kendilerini geliştirmeleri, irade ve isteklerinin oluşması için içsel motivasyon sağlar (Bass ve Bass, 2008). Bu metodu izleyen lider izleyenlerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Potansiyel gücü yükseltmek için bu istek ve ihtiyaçların giderilmesine odaklanır (Avolio vd., 1999, s.444).

2.1.4. Sürdürümcü Liderlik

Sürdürümcü liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanır. Sürdürümcü liderler, dönüşümcü liderlerin aksine çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek suretiyle iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler (Eren, 2007, s.460-461). Örgütün kültürel değişimi içinde çaba göstermezler. Dönüşümcü liderler örgüt kültürünü değiştirmeye çalışırken, Sürdürümcü liderler mevcut kültür içinde çalışır (Burns, 1978).

İzleyenler uyumlu davranır ve liderin dediklerini yaparsa, ücretini alır ve işini kaybetmez. Güç yöneticidir, ama çalışanlarda biraz daha ödül alacakları umuduyla biraz etki uygulayabilirler. Güç, sınırlı ve işlemsel liderin kendi ödülü olarak görülür (Owen vd., 2011, s.317).



Şekil 9: Zaman Yönelimi ve İlişkilendirilmesi Bakımından Liderlik

Kaynak: Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta, s.461.

Tablo 5: Sürdürümcü Lider Özellikleri

Koşullu ödüllendirme	: Yüksek performansa dayalı ödül verme, başarıları ödüllendirme.
İstisnalarla yönetim (aktif)	: Ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırma, kusursuz eylemde bulunma
İstisnalarla yönetim (pasif)	: Ölçütlere karışmama ve ölçüt geliştirmeme.
Müdahale etmeme	: Sorumlulukları bırakma, karar vermekten (Laissez-faire) kaçınma.

Kaynak: Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem, s.149.

Birçok kişi, değiş tokuşı bağlı bir ilişki olması nedeniyle, sürdürümcü liderliği çoğu kez yöneticilik olarak ele alır. Oysa bugün gerekli olan sürdürülebilir liderlik çalışanları emek karşılığı parayla motive etmekten çok daha fazlasını gerektirir. Çoğu insan kaynakları departmanı işlemsel liderlik etrafında gelişmiştir (Owen vd., 2011, s.316).

Sürdürümcü liderlik, izleyenlerin performanslarına göre lider tarafından ödüllendirilme veya cezalandırma durumlarında ortaya çıktığından bu durumu Bass aşağıda alt boyutlarla açıklamıştır (Bass, 1996, s.7).

2.1.4.1. Şartlı Ödüllendirme-Koşullu Ödüllendirme (Contingent Reward-CR)

Koşullu ödül kaynakların değişimine odaklı liderlik davranışlarını ifade eder (Bono ve Judge, 2004, s.902). Bu liderlik davranışında çalışanlara, üzerinde ortaklaşa anlaşılabilir hedeflere ulaşma konusunda destek verilmektedir. İzleyenlerin istek ve ihtiyaçları bilinmekte ve hangi ödüllerin hangi amaçların hedefine ulaşması halinde verileceği tüm örgüt tarafından bilinmektedir (Bass, 1996, s.7; Avolio vd., 1999, s.459).

2.1.4.2. İstisnalarla Yönetim (Aktif)- (Pasif)-(Management by Exception-MBE)

İstisnalarla yönetim aktif veya pasif yönde olabilir; Aktif istisnalarla yönetimde performansın gözlemlenmesi ve gereken düzeltici fiillere karşılık standartların belirlenmesi ve kaymaların takibi üzerine kuruludur (Bono ve Judge, 2004, s.902). Olumsuz durumlarda cezalandırıcı olabilmektedir. Hataları gerektiğinde aktif olarak gözlemler ve düzeltir. Güvenliğin en riskli olduğu durumlarda gerekli ve etkili olabilmektedir (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003, s.208). Pasif istisnalarla yönetimde ise lider problemin önemli boyutlara gelinceye kadar müdahale etmeme durumu söz konusudur (Bono ve Judge, 2004, s.902). Çok sayıda izleyenin direkt olarak lidere rapor sunduğu durumlarda etkili olabilmektedir (Bass vd., 2003, s.208).

2.1.4.3. Müdahale Etmeme (Bırakınız Yapsınlar)-(Laissez-Faire Leadership-LF)

Tartışma durumlarında tarafsız kalan lider, karar vermekten de kaçınır. Temelde yapılacak olan işleri koordine edemez ve mesuliyetlerinden vazgeçerler. Bu tip liderlikte dönüt ve trampa sözkonusu değildir, astların istekleri ve güdülenmeleri görmemezlikten gelinir (Bass, 1996, s.7). Örgüt üzerinde az ya da hiçbir etkisi yoktur. Bu gruplarda lider yok gibidir ve kimin grubun hakimi olduğu belli değildir gibi görünür. Üyeler birbirlerine güvenir, yön verir, yetenekli ve destek olurlarsa başarı sağlanabilir. Sistemin görev yapısı ve dağılımı net bir şekilde ortaya konmamışsa başarısız olabilirler (Henman, 2011, s.7).

Bu tip liderler görevin gereği yapılan işin verimli sonuçlara ulaşması konusunda dikkatsizdirler ve izleyenlerine karşı destekleri azdır. Kendi gruplarına yönelik rehberlik

faaliyetleri çok azdır. Lider davranışları farklılık gösterdiği için takipçilerin ortaya koydukları eserlerin nitelikleri beklenenin altındadır (Barbuto, 2005, s.27).

Sürdürümcü ve Dönüşümcü liderlik bir bütün olarak örgütlerde uygulanabilir. İzleyenlerin bir takım amaç, hedefleri belirleme ve bu hedefler doğrultusunda birbirlerini uyarma, ilham verme durumları önem arz etmektedir. Ekiplerden yüksek başarı ve performans beklendiğinden örgütsel politikalar ve uygulamalar, çalışanların güçlendirilmesi, yaratıcı ve esnek birlik ruhunu teşvik edebilir (Bass, 1999, s.11).

Yukl (1999), Liderin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için yapması gereken etkinlikleri şu şekilde açıklamaktadır: Çevre ile ilgili yeterli bilgiye sahip olma, rekabet ortamının bilinerek çalışanların başarılı olması için yapılacak çalışmalar, pazarlık sürecinin örgüt yararına gerçekleşmesi, örgütün açık sistem olması nedeniyle örgüt dışındakilerle iyi ilişkiler kurarak olumlu imaj sergileme, kuruma yeni üyelerin katılımının sağlanması, liderlerin yapması gereken çalışmalar olarak sıralanabilir (s.38-39).

Dönüşümsel liderlik kavramı hakkında yapılan çalışmalardan ve çıkarımlardan birisi de LMX (Leader-Member-Exchange) ile ilgili olup, LMX, lider ile izleyenler arasındaki ilişkinin niteliği üzerinde durmaktadır. Yukl (1989), LMX teorisi karşılıklı ödüllerin takası ile ilgili olduğundan sürdürümcü liderlik ile ilgili sonuçlara neden olduğunu ileri sürmüştür. Graen ve Uhl-Bien ise LMX’i dönüşümcü ve sürdürümcü bir durum olduğunu belirtmektedir (Graen ve Uhl-Bien, 1995). LMX’in itimat ve bağlılık gibi farklı etaplarda gündeme geldiğini belirten Bass, LMX’in ilk etapta sürdürümcü olduğunu ve son etaba gelinebilirse, ancak o zaman dönüşümcü liderlikten söz edilebileceğini vurgulamıştır (Bass, 1999, s.13-14).

Yukl, 1980’lerin sonlarından itibaren yapılmış olan dönüşümcü liderlik çalışmalarının, daha önceden ortaya koyulan teoriler yerine duygular ve değerleri ön plana çıkardıklarını belirtmiştir. Duygular çalışanlarda farkındalık oluşması, amaçlara bağlılık ve yüksek performans sergileyebilecekleri noktasında, ne şekilde tesir edilebileceğini anlamak için ihtiyaç duyulan etmenler arasında gösterilmektedir (Yukl, 1999, s.33-40).

Konorti dönüşümcü liderlik için bilgili, cesur ve belirlenen bir vizyonun olması gerektiğini vurgulamıştır. Kaynaklar incelendiğinde, dönüşümcü liderlerin vizyoner olması ve bu vizyonun belli bir deneyimden geçilerek sahip olunduğunu belirtmiştir (Konorti ve Eng 2008, s.18-19).

Yukarıda belirtilen özellikler dikkate alınarak, “sürdürümcü” liderlik yaklaşımının insan kaynağını kullanmaya, ondan yararlanmaya odaklandığını, “dönüşümcü” liderlik yaklaşımının ise, insan kaynağını geliştirerek, dönüştürerek, ondan daha üst düzeyde yararlanmaya ve örgütsel gelişmeye katkıda bulunmalarını sağlamaya odaklandığını ileri sürebiliriz (Aydın, 2007, s.310).

2.2. Duygu Kavramı

Bir yüzyılı aşkın bir süredir psikologların ve felsefecilerin kesin anlamı üzerinde tartıştıkları bir terim olan duygu başlığı altında nelere göndermeler yaptığımızdan biraz

söz etmek isterim. Oxford İngilizce Sözlüğü, duyu'yu "Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; Herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum" olarak tanımlıyor. Ben duyguyu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamında kullanıyorum. Karışimleri, çeşitlemeleri, mutasyonları, ve nüanslarıyla yüzlerce duygudan söz edebiliriz. Aslında duygunun nüansları, bunları tanımlayan sözcüklerden çok daha fazladır (Goleman, 2010, s.373).

Aristoteles'e göre duygular neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız veya varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan refakatçilerdir. İstek uyandırırılar ama bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç ile birlikte hareket ederler. Descartes ise duyguları tamamen akılcı bir yaklaşım içinde değerlendirerek, duyguların düşüncelerden türediğini savunmuştur (Kondrad ve Hendl, 2003, s.22). Plato ise tüm öğrenme sürecini tamamen duygusal temellere dayandırarak duygusal zekânın önemine işaret etmiştir (Edizler, 2010, s.2971). Duygu olgusu, günümüzdeki kadar geniş bir kullanım alanına sahip olmamakla birlikte, 1800'lü yılların sonlarından beri üzerinde çalışılan ve çeşitli görüşler ileri sürülen bir alandır ve duyu olgusunu tanımlamaya yönelik çabalar psikolojinin ve Darwin'in erken dönemlerine kadar götürülebilir (Seçer, 2005, s.814-815). William James'in 1884 yılında yayınladığı makalesinde araştırdığı "Duygu nedir?" sorusu halen günümüzdeki güncelliğini korumaktadır (James, 1884). Fakat özellikle 1980'li yıllardan itibaren, duyguların çalışma yaşamındaki varlığı, dışavurum biçimleri, örgütsel başarıdaki rolü giderek artan bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır (Seçer, 2005, s.814). Bununla birlikte yine 1980'lerden buyana duyguların bilişsel ve bilişsel olmayan sinir sistemlerinin etkileşimini içerdiği uzlaşısı ortaya çıkmıştır (Ashkanasy, 2003, s.11).

Goleman (2010), temel duyu kümelerini şu şekilde sıralamaktadır:

Öfke: Hiddet, hakaret, içleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, kin, alınganlık, düşmanlık, şiddet...

Üzüntü: Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, umutsuzluk...

Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, vicdan azabı, huzursuzluk, ürkme, dehşet...

Zevk: Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, heyecan, aşırı zindelik, kapris...

Sevgi: Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, muhabbet, aşırı tutkunluk...

Şaşkınlık: Şok, hayret, afallama, merak...

İğrenme: Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma...

Utandır: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzölme, çile ve nedamet... (s.373-374). Duygu kavramı içinde hisler ve ruh hali gibi kavramları da içermektedir. Duygu (Emotion) birine ya da bir şeye yöneltilen yoğun hislerdir, fakat ruh hali (Mood) ise duygulardan daha az yoğundur ve doğrudan bir uyarıcıdan yoksundur (Çakar ve Arbak, 2004, s.27).

Tarhan (2010), ise duygunun biyolojik temellerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Öfke anında kalp atışı hızlanır ve insanın çevik hareket edebileceği güçte bir enerji açığa çıkar.

Korku anında kan, kaçmayı kolaylaştıracak şekilde bacaklara toplanır, yüz solar.

Mutluluk anında da, bazı beyin alanlarında metabolizma artışı yaşanır.

Sevgi duygusu ile (Parasempatik sistem harekete geçerek) vücutta gevşeme oluşur.

Üzüntü anında ise beyinde enerji azalması yaşanır. Uzun süren üzüntünün depresyona yol açması durumunda, metabolizma yavaşlar, geri çekilme yaşanır. Bu durum, organizmanın sonuçları değerlendirerek, yeni başlangıçlar yapması için kendini güvende hisseceği içe dönüklüğün bir işaretidir.

Kaygı durumu yaşandığında korkuya benzer bir tepki oluşur, beynin duygularla ilgili alanında enerji artışı meydana gelir ve sempatik sistem uyarılır (s.123-124).

Bireyler genelde duygularının neler olduğunu söyleyebilseler de, akademik çevreler duygu kavramının tanımı konusunda zorlanmaktadırlar (Seçer, 2005, s.815). Özellikle son dönemlerde duygu ve bileşenleri ile ilgili konular üzerindeki incelemelerde çoğalmaktadır. Psikolog, sinirbilimci, filozof, sosyolog, ve antropologlar duygu kavramı ile ilgili araştırma yapmaktadırlar (Barrett, 2006, s.28). Kleinginna ve Kleinginna'nın (1981), de yayınlanan makalesinde duygu ile ilgili 92 değişik tanımlamadan bahsetmektedirler (Kleinginna ve Kleinginna, 1981). Duygular, Latince'de öylesine derinlik ve güce sahip olan birer unsur olarak görölmüşlerdir ki, motus anima, yani "Bizi harekete geçiren ruh" olarak tarif edilmişlerdir (Cooper ve Sawaf, 2010, s.xi).

Kernberg'e göre, duygulanımlar, biyolojik içgüdüler ile psikolojik dürtüler arasında köprü görevi görürler. Kernberg, son yüzyıllarda yapılan ampirik nöropsikolojik çalışmaların sonuçlarını da dikkate alarak duygulanımları, "Belirli bilişsel özellikler, belirli yüz şekilleri; Ödüllendiren, hoşla giden veya cezalandıran, itici gelen belirli öznel deneyimler; Kassal ve nörovejetatif boşalım kanalları içeren psikofizyolojik davranış kalıpları" olarak tanımlar (Ersöz, 2011, s.9).

Duygular, kendiniz ve yaşadığınız dünya hakkında bazı bilgiler taşır. Duygular, düşünceyle çelişen rastgele ve karmaşık olgular değildir. Herhangi bir duygu, sizin için önemli olan bir etkenden doğar ve sizi motive ederek başarıya ulaşmamıza rehberlik eder. En basit şekliyle duygular şöyle değerlendirilebilir (Caruso ve Salovey, 2011):

- Etrafımızda olup biten bazı değişimlere bağlı olarak oluşurlar.

- Kendiliğinden, içgüdüsel olarak başlarlar.
- Ruh halinde hemen değişiklikler yaratırlar.
- Dikkat yönünüzü ve düşünce biçiminizi değiştirirler.
- Sizi harekete geçmeye hazır hale getirirler.
- Kişisel hisler uyandırırılar.
- Çabucak dağılılabirler.
- Hayatla başa çıkmanızda, ayakta kalabilmenizde ve gelişmenizde yardımcı olurlar (s.40).

Thoits duygu kavramının dört bileşenin olduğunu ve bunların; Duruma göre bir uyarının değerlendirilmesi, fizyolojik hislerde farklılaşma, manalı el, kol, yüz davranışlarının bağımsız veya kısıtlı gösterilmesi ve ilk bileşenlerin birinin ya da birkaçının bir araya gelmesiyle oluşan kültürel adlandırma (Thoits, 1989, s.318). Thoits bir duygunun oluşabilmesi için bu dört bileşenin hepsinin eş zamanlı olarak ortaya konulması gerektiğini, bireyin içsel dünyasında gerçekleşen değerlendirme süreci ile fizyolojik bir değişim yanında, onun dışsal dünyada da kendini herhangi bir şekilde ortaya koyan boyutunun olduğunu düşünmek gerekir ve sözü edilen bu son nokta, duyguların neden sosyal ortamlarda ve dolayısıyla çalışma yaşamında dikkate alındığına ve değerlendirildiğine de işaret eder (Seçer, 2005, s.816-817).

Duygular hem birey hem de bir tür olarak yaşamamıza devam etmemizde önem taşır. Aslında duygular yalnızca insanlara has özellikler değildir. Bir türün hayatta kalması ve gelişmesi, acil durumlara müdahale etmek, çevreyi keşfetmek, tehlikelerden sakınmak, grubun diğer üyeleriyle bağlarını sürdürmek, kendini korumak, çoğalmak, saldırılara karşı müdahale etmek ve karşılıklı özen göstermek gibi bir takım davranışlara bağlıdır (Caruso ve Salovey, 2011, s.42-43). Son nörolojik kanıtlar göstermektedir ki, duygu beynin daha yüksek bir muhakeme kabiliyetine ulaşması için vazgeçilmez bir “Yakıt” tır (Cooper ve Sawaf, 2010, s.xxx). Dolayısıyla duygu kavramı ile ilgili doğası, bileşenleri, sınıflandırılması gibi noktalardaki yaklaşım farklılıkları nedeniyle üzerinde anlaşılmuş bir tanım bulmak kolay değildir (Seçer, 2005, s.816).

2.2.1. Duygu Kuramları

Duygu oluşumları üzerine farklı kuramlar ortaya atılmıştır. Bunlardan bazıları: James-Lange Kuramı, Canon-Bard Kuramı, Schachter-Singer Kuramı ve Arnold-Lindsey'in duygu kuramıdır. Duyguların karmaşık yapılı psikolojik süreçler olması nedeniyle bilimsel olarak incelenmesi güçleşmektedir (Kavcar, 2011, s.11).

2.2.1.1. James -Lange Kuramı

Tarihsel gelişim bakımından duygularla ilgili yapılmış olan açıklamalar incelendiğinde, kronolojik olarak James ve Lang'in duygular üzerinde yapmış oldukları

açıklamaların ilk kapsamlı açıklamalar olduğu görülür. Daha sonraları James-Lang Kuramı olarak anılacak olan bu açıklamalar, James ve Lang'ın birbirlerine yakın tarihlerde, duygularla ilgili yapmış oldukları açıklamaların benzerlik göstermesinden dolayı her iki kuramcının ismiyle anılmaktadır (Özmen, 2006, s.44). Bu kurama göre “Bedenimiz çevre koşullarındaki değişikliklere tepki gösterir”. Biz bedenimizin bu tepkilerinin farkına varınca, bir duygu duyarız. Bu kuram önce fizyolojik değişikliklerin olduğunu, duygusal durumun bundan sonra oluştuğunu öne sürer. Örneğin, bir tehlike durumunda terleriz ya da sesimiz, ellerimiz, bacaklarımız titrer; Bunların farkına vardıkdan sonra “Korku” duygusunu duyarız (Ersöz, 2011, s.5).



Şekil 10: James-Lange Kuramı

Kaynak: Konakay, G. (2010). *Duygusal Zekânın Akademisyenlerde Tükenmişlik ile İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, s.8.

Bu kuram deneysel verilerle desteklenmemiştir. İç organların çalışmasına ağırlık verip beyni dışladığı için eleştirilmiştir (Konakay, 2010, s.8). Örnek olarak bir kişide fizyolojik tepkimelerin durulmasında rağmen, duygusal zindeliğin ve canlılığın sürmesi, yine birtakım duygusal değişikliklerin vücutta fizyolojik farklılaşma olmadan meydana gelmesi gibi durumlar James'in teorisi ile açıklanamaz (Kandel, Schwartz ve Jessell, 2000, s.983-985).

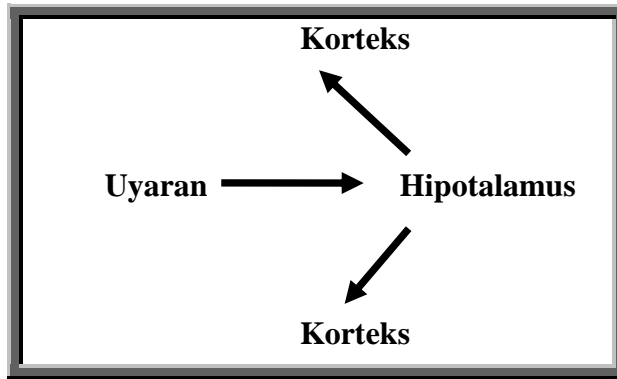
2.2.1.2.Cannon-Bard Kuramı

Cannon-Bard Kuramı olarak formüle edilen bu görüşte duygunun, hem fizyolojik değişikliklerden hem de beynin bilgi işleme sürecinden aynı şekilde etkilendiği savunulmaktadır (Er, 2012, s.24). James-Lang ve Canon-Bard kuramları incelendiğinde, her iki kuramın da duygu-davranış ilişkisi üzerinde yoğunlaştıkları görülür (Özmen, 2006, s.44). Duygusal yaşantımızı belirlemede ana rolü oynayan faktör, gördüğümüz veya algıladığımız şeydir (Konakay, 2010, s.9).

Cannon ve Bard duygusal durumların temelinde merkezi sinir sisteminin önemli bir rolünün olduğunu göstermiştir. Cannon-Bard kuramı “Duyguların talamusun uyarılmasıyla ortaya çıktığını, anlatımının ise hipotalamik yapıların işlevleriyle ilgili olduğunu” öne sürer. Buna göre, bir uyarın hipotalamusu uyardığında aynı anda iki işlev ortaya çıkar:

a. Uyarınla hipotalamus fizyolojik değişiklikleri ortaya çıkarır ve merkezi sinir sistemini uyarır.

b. Hipotalamus aynı anda kortekse sinirsel akım göndererek duyguların farkına varmamızı sağlar (Ersöz, 2011, s.5).



Şekil 11: Cannon-Bard Duygu Kuramı

Kaynak: Ersöz, S. E. (2011). *Duygusal Zekâ ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, s.6.

2.2.1.3. Schachter-Singer Kuramı

Bilişsel psikolojinin hız kazandığı 1960'lı yıllarda, bilişsel süreçlerin yalnızca duygularla etkileşime girmekle kalmayıp, aynı zamanda bilişsel süreçlerin duyguların oluşumunda da rol oynadığı düşünülmeye başlanmıştır. Bilişsel hakimiyetin etkisiyle Stanley Schacter ve Jerome Singer, James-Lange ve Canon-Bard kuramlarına alternatif bir görüş sunmuşlardır (Er, 2012, s.24). Bilişsel teoriye göre, duygusal deneyim durumları kişinin içinde bulunduğu durumu algılamasına ve değerlendirmesine bağlıdır. Bir durum, uyarılma halimizi nasıl değerlendireceğimiz hakkında bize işaretler verir. Beyin korteksi, hangi duyguları hissedeceğimizi belirlemek için durum hakkındaki bilgiler doğrultusunda fiziksel değişiklikleri değerlendirir (Kavcar, 2011, s.16). Fizyolojik uyarımlar aynı kalmış olsa bile duygu eksperyansını değiştirmek mümkün olabilmektedir. Birbirinin benzeri fizyolojik ihtarlar, fiziki ve sosyal anlamda etkileşim halindedir (Lewis, Jeanette, Haviland-Jones ve Barrett, 2008). Duyguları açıklamaya yönelik bu girişim, fizyolojik durum veya dışsal duruma göre duygular arasındaki farka daha fazla odaklanılmasına, duygu deneyiminin bilişsel süreçlerden önce mi sonra mı meydana geldiği yolundaki yeni tartışmalara (Örn. Zajonc, 1984, Lazarus, 1982) yol açmıştır (Er, 2012, s.24).

2.2.1.4. Arnold-Lindsey Kuramı

Bu kuram temel olarak “Duyguların kendilerinden de duygu doğabileceğini” öne sürer. Örneğin, bir insan kendi içinde bir öfke duygusunun doğduğunu ve bu duygunun anlatımının arttığını fark edebilir (Ersöz, 2011, s.6). “Aktivasyon kuramı” adı da verilen bu kurama göre uyaran bir uygulama ortaya çıkarmakta, bu da talamus ve hipotalamus tarafından kortekse iletilmektedir. Korteks bu uyaran karşısında hipotalamustaki dinamik uyarı örneğini serbest bırakmakta ve bu da periferdeki duygu anlatımını ortaya çıkarmaktadır. Bu sırada periferdeki değişiklikte yine talamus-hipotalamus üzerinden kortekse bildirilerek olay algılanmakta ve bu algı korteks düzeyinde yerleşik olan

duygusal tutumu meydana getirmektedir (Kandel, Schwartz ve Jessell, 2000, s.985-986). Arnold-Lindsey kuramı göreceli olarak daha az özgül, fakat daha az tartışmalı ve daha gerçekçi olarak kabul edilir (Ersöz, 2011, s.6).

2.3. Zekâ Kavramı

İnsan davranışı üzerine araştırmalar yapılırken en çok incelenen yeteneklerden birisi de zekâ kavramıdır. İdrak ve kavramların etkisi neticesinde abstrak veya nesnel objeler arasındaki bağlantının idrak edilmesi ve ulaşılmak istenen hedefe yönelik zihinsel yetenekleri kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve amaçların gerçekleşmesi yönünde zihinsel işlevleri uyumlu şekilde kullanabilme becerisine zekâ denilmektedir.

Zekâ ve zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar duygusal zekânın ortaya çıkışına kadar olan süreçte de ışık tutmaktadır. İnsanı insan yapan en önemli özelliklerden birisi de bilişsel güç olarak adlandırılan düşünme gücü yani diğer canlılardan farklı olarak sahip olduğu zekâsıdır. Yapılan literatür araştırmasında zekânın disiplinler arası araştırmaların konusu olduğu belirlenmiştir. Bunun sonucu olarak da farklı bilim dallarında farklı tanımların olduğu görülmektedir (Ersöz, 2011, s.19). Zekâ kavramının ilk olarak kullanılmaya başlanması Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Zekâ kelimesinin bilimsel literatürde kullanılan Latince "Intelligence" (Inter-legentia) sözcüğünü, Aristoteles'in "Dia-noesis" kavramına yakın bir terimini Cicero kullanmıştır (Spatar, 1995, s.6).

Zekâ konusunda en eski tanımlardan birisini Descartes yapmıştır. Bu tanıma göre zekâ doğruyu yanlıştan ayırabilmektir (Laertius'tan aktaran Caruso ve Salovey, 2011, s.186). Zekâ genel olarak, öğrenme, anlama ve alışılmamış durumlarla baş edebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Gürbüz ve Yüksel, 2008, s.176). Başka bir tanımda ise, olağan bilgiyi elde etme, onu yeni durumlarda kullanma kabiliyeti şeklinde açıklanmaktadır (Lam ve Kirby, 2002, s.142). Zekâ, sebep ile sonuç arasındaki bağlantıyı bulma, benzeşimleri ve ayrılıkları anlama, hayatın yeni icaplarına, çevrenin şartlarına kendini uygulama yetisidir (Topçu, 2008, s.143-144). Zekâ, organizmanın çeşitli alanlardaki başarı derecesini belirleyen yeteneklerin oluşturduğu bir düzeydir (Şen, 2005, s.165). Diğer yandan psikologlara göre zekâ, zihnin hafıza, sonuç çıkarma, değerlendirme ve soyut düşünme fonksiyonlarını içeren bilişsel bölümünün ne kadar iyi çalıştığını karakterize etmektedir (Altıntaş, 2009, s.7).

Zekâ ile ilgili bütün yaklaşımlar değerlendirildiğinde, zekânın en temel tanımı "Çevreye uyum yeteneği"dir. Liderlik açısından yorumlandığında, liderin yüksek zekâ düzeyine sahip olması, bulunduğu organizasyona, çağın koşullarına, müşteri beklentilerine ve hatta gelecekteki potansiyel müşterisinin beklentilerine uyumunun hızlı olması anlamına gelecektir (Aslan, 2013, s.8). Bu nedenle, "Zeki" diye nitelenen bir davranış, bir çevresel bağlamdan diğerine değişebilmesine rağmen, bu davranışın altında yatan zihinsel süreçler değişmez. Temel zihinsel süreçler arasında (Ersöz, 2011):

- Problemin farkında olma,

- Problemin doğasını anlama,
- Problemi çözmek için bir strateji oluşturma,
- Probleme ilişkin bilgiyi zihinsel olarak temsil etme,
- Problemi çözümedeki zihinsel kaynakları harekete geçirme,
- Probleme ilişkin bir çözümü takip etme (monitoring)
- Probleme ilişkin çözümü değerlendirme vardır (s.20-21).

Yazarlar tarafından başarı veya başarısızlığımızın belirlenmesinde anahtar rol üstlenen ve günlük yaşantımız üzerinde önemli rolü olduğu kabul edilen altı zekâ kategorisi üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Söz konusu zekâ türleri aşağıdaki gibidir (Stine'den aktaran Yelkikalan, 2007, s.41-42):

- **Sözel Zekâ (Verbal Intelligence):** Sözel zekâ, “Kelime aklı” veya “Dil zekâsı” olarak da bilinir. Bu zekâ türü beyin vasıtasıyla kelimeleri kullanmak suretiyle hatırlama, anlama, düşünme, konuşma, okuma ve yazma gibi yetenekleri ortaya çıkarmaktadır. Sözel zekâyı arttırmanın yolları olarak okuma, sesli kitapları dinleme, kelime oyunları oynama ve sürekli olarak yazı yazma gibi yöntemler önerilmektedir.

- **Görsel Zekâ (Visual Intelligence):** “Resim aklı” olarak bilinen görsel zekâ, okuma ve “Hayal etme” suretiyle oluşan bütün görsel tasvirler ile görüntüleri hikayeleştirme sürecine cevap veren beyin sistemi olarak ifade edilmektedir.

- **Mantıksal Zekâ (Logical Intelligence):** Mantıksal zekâ “Düşünme aklı”, “Problem çözme zekâsı” ve “Bilinçli karar verme” olarak bilinen zekâ türüdür. Düşünme ve neden-sonuç bağlantısı kurabilme gücü, aynı zamanda bütün insani gelişim süreçlerine de cevap olmaktadır. Mantıksal zekâyı geliştirmek amacıyla; Düzenli olarak iş programları ya da hukukla ilgili programlar takip edilmelidir.

- **Fiziksel Zekâ (Physical Intelligence):** İçsel ve dışsal her türlü bedensel faaliyetleri içeren fiziksel zekâ, “Beden-vücut aklı” veya “Beden dili” olarak da nitelenmektedir. Fiziksel zekâyı güçlendirmenin yolu; Tenis, futbol ve basketbol gibi sportif etkinliklerde bulunmak ve dans etmektir.

- **Yaratıcı Zekâ (Creative Intelligence):** Yaratıcı zekâ “Fikir aklı” ve “İcat zekâsı” olarak bilinmekte ve her türlü yenilikçilik ile yaratıcılığın temelini oluşturmaktadır. Yaratıcı zekâyı arttırmanın başlıca yolu, sürekli biçimde sanatsal faaliyetlerde bulunmaktır.

- **Duygusal Zekâ (Emotional Intelligence):** “Hissetme aklı” olarak bilinen duygusal zekâ, insanın tüm duygusal dünyasını kapsamaktadır. İnsan yaşamı, duygular olmadığında bir hiçtir. Örneğin işyerinde motivasyon, bir duygusal yüklemidir. Duygular yoluyla en iyi düşünceler ortaya çıktığı ve kararlar alındığı için; Özellikle

öğrenci konseyleri ve/veya tartışma ekipleri gibi etkinliklerde “Hissetme akli” oldukça popülerdir.

Fransız psikolog Alfred Binet 1900’lü yılların başında Fransız Eğitim Bakanının isteğiyle, meslektaşı Theodore Simon ile birlikte, okulda başarı gösteremeyen risk altındaki çocukları belirlemek için günümüzde kullanılan formuyla ilk zekâ testini geliştiren kişidir. Öğretmenlerden alınan sorular arasından yapılan seçmeler sonunda oluşturulan bir testtir (Bümen, 2005, s.2). Zekâyı anlamaya çalışanların karşılaştıkları en temel sorulardan biri şudur; Zekâ genel bir yetenek ya da beceri midir? Yoksa birçok değişik ve farklı yeteneklerden mi oluşmaktadır? Zekâ alanındaki çalışmalarda önceleri Spearman’ın ortaya attığı tüm zihni işlemlerin tek bir faktör tarafından gerçekleştirildiği görüşü kabul edildi. Daha sonra Thurstone ve diğer araştırmacılar tarafından zekâyı oluşturan birden fazla faktörün olduğu ortaya atılmıştır (Mumcuoğlu, 2002, s.6). Galton zekâyı temel duyuların duyarlılığı ile ölçmeye çalışmıştır. Daha sonra Thorndike zekânın objektif yöntemlerle ölçülebileceğini ileri sürmüştür (Ersöz, 2011, s.23). Bu teoriler ile ilgili her bir düşünce farklı yaklaşım, bakış açısı ve hipotezlerle oluşmaktadır (Pal, Pal ve Tourani, 2004, s.181).

2.3.1. Tek Etmen Kuramı

Bu görüşe göre bütün yetenekleri genel zekânın ya da sağduyunun tek kapasitesine indirger. Bu aralarında mükemmel bir bağ olduğunu ve farklı çizgilere karşı insan yeteneklerindeki pürüzler için bir ayırım olmadığını belirtir (Pal vd., 2004, s.181). Bununla birlikte, bu düşüncede olan bazı psikologlar bu genel manadaki düşünsel yeteneği birbirinden farklı olarak tanımlamışlardır. Zekâ testleri alanında tanınmış psikolog Terman’a göre, zekâ: Soyut düşünme yeteneğidir. Bundan sayılar ve sözcükler gibi bir takım zihinsel sembollerle düşünme yeteneği anlaşılır. Davis, zekâyı: Edinilen bilgilerden yararlanılarak problem çözme yeteneği olarak açıklar. Stern ise: Yeni karşılaşılan durumların gereklerini, düşünme yeteneğinden yararlanarak karşılayabilme, yeni hayat koşullarına uyabilme gücü olarak tanımlamaktadır (Baymur, 2004, s.246).

2.3.2. Çift Etmen Kuramı

Spearman genel düşünsel yeteneği çift etmen kuramı ile açıklamaya çalışmıştır. 1904 yılında yazmış olduğu “Genel Zekâ” adlı makalesinde insanın bütün zihinsel etkinliklerinde ortak bir yön bulunduğunu göstermeye çalışmıştır. Bu kurama göre: Zihinsel güç bir genel yetenek ile bir çok özel yeteneklerden meydana gelmiştir. Spearman bu genel yeteneğe “Zekâ” demiş ve bunu “Karmaşık durumlarda ilişkileri görebilme gücü” olarak tanımlamıştır. O’na göre insan ne kadar zeki olursa, bir durumda o kadar çok ilişkiler kurar ve karmaşık bir problemi en kestirmeden çözecek yolu bulur (Toker, Yıldız, Necati ve Behran, 1968, s.31).

Bu genel yeteneğin yanında kişinin çeşitli faaliyet alanlarında kendini gösteren bazı özgül yetenekleri vardır. Örneğin; Müzik, sanat, spor ve matematik yetenekleri gibi. Spearman, yeteneğin iki türlü belirtisinden birine genel zekâ anlamına gelmek üzere “g” etmeni ve diğerine ise özel yetenek anlamına gelmek üzere “Özgül” ifadesi

karşılığı“Specific” kelimesinin başharfi olan “s” etmeni demiştir. Spearman’a göre: “g” faktörü zekâdır ve bireyin zekâsını ölçmek “s” faktörünü ölçmek anlamına gelmektedir (Baymur, 2004, s.247). “g” faktörü ortak yetenektir ve doğuştan gelir, “s” faktörü ise özel yetenekleri kapsar ve sonradan kazanılır (Pal vd., 2004, s.181-182).

2.3.3. Çok Etmen Kuramı

Zekâyı çok etmen kuramı ile açıklayan bilim adamları da vardır. Bunların başında Thorndike, Thurstone ve Guilford gelmektedir (Baymur, 2004, s.248). Bu psikologlara göre: Günlük davranışlarımızı düzene koyan fikrîsel gizil güç, bir tek genel yetenek olmaktan ziyade bir çok özel yeteneklerin bir araya gelmesinden oluşmuştur (Toker vd., 1968, s.41).

Thorndike, zekânın yönlerini aşağıdaki şekilde açıklar:

- Seviye: Zekânın yapabileceği işlerin zorluk derecesi,
- Genişlik: Aynı zekâ düzeyindeki kişilerin değişik işler yapabileceğini vurgular,
- Hız: Zihinsel etkinliklerin başarılmasındaki çabukluk veya yavaşlıktır (Pal vd., 2004, s.182 ; Saban, 2010, s.7).

Thorndike’a göre, zekânın mekanik, sosyal ve soyut olmak üzere üç şekli vardır. Mekanik zekâ: Alet, cihaz kullanma ve makine işletebilmede kendini gösterir. Sosyal zekâ: İnsanları anlama, kişiler arası ilişkileri görüp bunlara göre davranabilme gücüdür. Soyut zekâ ise, sözcükler, sayılar, formüller gibi sembollerle düşünmede, bilimsel ilkeleri kavramada kendini gösterir (Baymur, 2004, s.248).

Thurstone’a göre zekânın genel bir faktör olduğu teorisini reddederek, bunun yerine birbirinden bağımsız birçok zihinsel becerinin merkezde olduğu bir teori ortaya koymuştur (Konrad ve Hendl, 2005, s.46-47). Başlıca beceriler ise şunlardır (Baymur, 2004, s.248 ; Pal vd., 2004, s.182):

1. Sözel anlayış: Kelimeleri tanıma ve anlama yeteneği,
2. Sözel akıcılık: Sözel ve yazılı olarak uygun kelime ve ifadeleri çabucak bulabilme gücü,
3. Sayısal yetenek: Basit aritmetik işlemlerini çabuk ve doğru olarak yapabilme,
4. Uzay ilişkilerini kavrama: Nesnelerin uzaydaki biçimlerini kavrayabilme,
5. Bellek: Mekanik belleme gücü,
6. Algısal hız: Karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme; Benzerlikleri ve farklılıkları çabuk ve doğru olarak algılayabilme,
7. Mantıksal düşünme: Mantıksal düşünebilme ve usamlama gücü.

İnsanlar bu çeşitli yetenekler bakımından birbirlerinden az çok ayrılık gösterirler. Yukarıdaki alanlardan herhangi birinde üstünlük gösteren bir kişi, her zaman diğer alanlarda da üstün olmaz. Ancak bunun aksi olan fikir de yanlış değildir (Baymur, 2004, s.248) ve bu tez, devreden faktör teorisi olarak tanımlanmaktadır. 1940'lı yıllardan beri farklı faktör teorilerini yönlendiren bir zekâ modeli olmuştur (Konrad, ve Hendl, 2005, s.47).

J.P.Guilford faktör analizi yolu ile birbirinden kesin şekilde bağımsız zihinsel faktörler saptamış, "Zihin Yapısı" adını verdiği zekâ kuramını 1959 yılında yayınlamıştır. O'na göre zekânın tabiatı, ancak öğelerinin bilinmesi ve bunların bir sistem içinde düşünülmesi ile anlaşılabilir. Guilford'a göre zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelir. Birey her zihinsel etkinlik alanında aynı ölçüde yeteneğe sahip olmayabilir. Belli bir işte üstün başarı sağlayan bir kişi diğer bir işte aynı ölçüde başarı gösteremeyebilir (Toker vd., 1968, s.41-42).

Guilford'un zekâ modeline göre zekânın üç boyutu vardır:

İçerik: Zihinsel sürecin ne tür materyaller üzerinde olduğu ile ilgilidir. Zihinsel sürecin içeriği şekilsel, sembolik (Sayılar, harfler v.b.), anlamsal (Sözcüklerin ifade ettiği fikir ve düşünceler), davranışsal (Bireylerin kişilik ve tutumlarına ilişkin bilgiler) olmaktadır.

İşlem: Zihinsel içerik üzerinde ne tür analizler yapıldığı, ne gibi süreçlerden geçtiği ile ilgilidir. Zihinsel süreç sırasında yapılan işlemler, algılama, belleme, yaratıcı düşünme, geleneksel düşünme, değerlendirme işlemleridir.

Ürün: Belirli içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonucu neler elde edildiği ile ilişkilidir. Zihinsel içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerle elde edilen ürünler birikimler, sınıflar, ilişkiler sistemler, çeviriler, doğurgulardır (Mumcuoğlu, 2002, s.11; Pal vd., 2004, s.182-183).

2.3.4. Piaget'in Zekâ Kuramı

Genellikle, zihinsel gelişimi inceleyen zekâ kuramları, zekânın çevreye uyum süreci olduğunu kabul ederler. Bu kuramlar Jean Piaget ve onu izleyenler tarafından geliştirilmiştir (Ersöz, 2011, s.31). Jean Piaget zekânın işleyiş ve gelişimini biyolojik bir modelle açıklamaktadır (Toker vd., 1968, s.59).

Piaget'e göre, insan bilincine göre bütün araştırmalar, dünyayı anlama çabasındaki bireyle başlamalıydı. Birey sürekli varsayımlar geliştirmekte ve böylece bilgi üretmeye çalışmaktadır; Dünyadaki nesnelere doğasını, bunların birbiriyle ilişkisini, insanların doğasını, güdülerini ve davranışlarını anlamaya çabalamaktır. Nihayetinde bütün bunları anlamalı, fiziksel ve toplumsal dünyaların doğasına dair tutarlı hikaye etrafında birleştirecektir (Gardner, 2010, s.24).

Piaget bu teorisinde insandaki zihinsel gelişimin dört aşamada gerçekleştiğini iddia etmiştir. Bunlar (Konrad ve Hendl, 2005):

- **Sansomotorik aşama (İlk yaşına kadar)**

Bu aşama zekânın ilk uyanışı olarak da tanımlanabilir. Sonraki aşamalar için bir temel teşkil eder.

- **İşlem öncesi dönem (İki ilâ yedi yaş arası)**

Bu dönemin temel belirtisi, önceki dönemlerin karakteristik problemlerinin aşılmasıdır. Bu dönemin tipik özelliği arasında sınıf geçme ve sayı kavramının gelişmesi sayılabilir.

- **Somut ve müdahaleci düşünme dönemi (Yedi ilâ on bir yaş arası)**

Bu dönemin temel belirtisi, önceki dönemlerin karakteristik problemlerinin aşılmasıdır. Bu dönemin tipik özelliği arasında sınıf geçme ve sayı kavramının gelişmesi sayılabilir.

- **Formel düşünme aşaması (On bir yaşından yetişkin döneme kadar)**

Bu dönemde soyutlamalar, somut gerçeklerden yola çıkılarak yapılır. Genç, kendi gözlemleri ve başkalarının ifadelerinden elde ettiği olasılıkları ortaya attığı hipotezlerle doğrulamaya çalışır. Bu hipotezlerine cevap bulabilmesi sonucu, olasılıklarının doğru ya da yanlış olduğuna karar verebilir. Böylece zekâ gelişimi en üst noktaya erişmiş olur (s.51).

2.3.5. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ hakkındaki eski görüşlerin sınırlarını en iyi gören kişi Howard Gardner'dır (Goleman, 2010, s.67). Howard Gardner: İnsan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek reddetmiştir (Saban, 2010, s.8).

Gardner, zekâyı: Bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi olarak (Gardner, 2010, s.xi) ve insan biyolojisi ve psikolojisinden kaynaklanan işlemeyle dayalı belli türde bilgileri işlemeye dayanan bir kapasitesi olarak tanımlamaktadır. İnsanların çeşitli zekâları varken fare, kuş ve bilgisayarlarda başka tür işleme kapasiteleri ön plandadır (Gardner, 2013, s.17).

Bu tanıma göre zekâ, bireylerin kişisel kararları olduğu kadar aynı zamanda bir potansiyeldir ve değerlere, fırsatlara bağlı olarak ortaya çıkar. Yeni anlayış bireyin zekâ koleksiyonunun niteliksel bir ifadesidir, tanımlamasıdır. Oysa eski anlayış bütünsel bir becerinin niceliksel ifadesidir. Bu noktadan hareketle zekâyı ilişkin niceliksel ve niteliksel anlayışlar şöyle karşılaştırılabilir (Bümen, 2005, s.5):

Tablo 6: Zekâya İlişkin Niceliksel ve Niteliksel Anlayış

Niceliksel anlayış (ZB)-Zekâ bölümü	Niteliksel anlayış (ÇZ)- Çoklu zekâ
Tekil-bütüncül yaklaşım	Çoğulcu yaklaşım
Gerçek yaşamdan soyutlama	Gerçek yaşam faaliyetlerini temele atma
Sayısallaştırma	Zekâ profili çıkarma
Ölçme	Yorumlama, betimleme.
Doğuştan gelme ve sabitlik	Değişme ve gelişme
Bireyleri sınıflama	Bireyleri tanıma ve keşfetme

Kaynak: Bümen, N. T. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem, s.5.

Howard Gardner'ın 1983 tarihli Zihin Çerçevesi (Frames of Mind) adlı kitabı IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliğindedir ve hayatta başarılı olmak için tek tip bir zekânın şart olmadığını, yedi temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesi bulunduğunu öne sürmektedir (Goleman, 2010, s.67).

Filozof Nelson Gcodman 1967 yılında Harvard Graduate School of Education'da (Harvard Eğitim Bilimleri Enstitüsü) yaygın bir şekilde bilinen sözel ve mantıksal sembol sistemlerinin diğer açıklayıcı ve iletişimsel sistemlere nispeten, önceliklere sahip olduğu fikrine karşı koymak amacıyla, Project Zero (Proje Sıfır) adlı bir proje başlattı. Çoklu zekâ kuramının ortaya çıkışı, Hovvard Gardner'in 1979 yılında bu projeye "The natureand Realizationof Human Potential "(İnsan potansiyelinin doğası ve ortaya çıkarılması) konusunu çalışmak üzere bir grup araştırmacıya katılmasıyla başlar (Altan, 1999, s.106).

Howard Gardner çocuklar ve beyin tahribatına uğramış yetişkinler üzerinde yaptığı çalışmalar sırasında kafasında oluşan bazı soruları cevaplamak üzere yola çıkar ve sonuçta 1983 yılında yayınladığı ve büyük yankılar uyandıran Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı) adlı eserini ortaya çıkarır. Her insanın farklı yeteneklere sahip olduğu herkes tarafından bilindiğinden, yazar kuramında daha çarpıcı ve dikkat çekici bir terim olan zekâyı kullanır ve bilinçli olarak birbirinden bağımsız olan müzik zekâsından, kendini tanıma ve anlama zekâsına kadar uzanan bilinmeyen sayıda zekâyı vurgulamak için çoklu zekâ kavramını ortaya atar (Altan, 2011, s.54).

Gardner'ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır:

2.3.5.1. Sözel-Dilbilimsel Zekâ

Dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkin kullanmak. Örnek beceriler arasında; bilgiyi hatırlama, diğer insanları ikna etme ve dil hakkında konuşma gösterilebilir. En geniş şekliyle belki de şairler tarafından sergilenen bir zekâdır (Altan, 2011, s.54).

Dilsel beceriyi bir zekâ türü olarak adlandırmak geleneksel psikolojinin duruşuyla tutarlıdır. Beynin Broca alanı denilen bölgesi kurallı cümlelerin kurulmasından sorumludur. Broca alanında hasar olan kişiler kelime ve cümleleri oldukça iyi

anlayabilir, ama en basit cümleler dışında kelimeleri bir araya getiremezler (Gardner, 2013, s.17).

2.3.5.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Rakamları etkin kullanma ve ortaya çıkan sonuçları iyi bir nedene bağlayabilmek. Örnek beceriler arasında, sayılara ilişkin temel kavramları, sebep-sonuç ilişkilerini anlayabilme ve onları tahmin edebilme gösterilebilir (Altan, 2011, s.54). Fen Bilimlerinde, sosyal alanlarda, edebiyatta ve daha birçok alanda sözcükleri kullanabilme, okuma, yaratma, yabancı dil öğrenme, model inşa etme, interneti kullanma ve müzik notalarını öğrenme biçiminde uygulamaya yansıdığı ileri sürülmektedir (Başaran, 2004, s.9-10).

İnsanın, mantıksal-matematiksel düşüncenin özünü oluşturan düzenlilik ve sisteme hiçbir ilgi duymaksızın ya da bu konuda hiçbir bilgi sahibi olmaksızın yetenekli bir heykeltıraş, şair ya da müzisyen olması pekâla mümkündür. Bu alanlarda karşımıza çıkan ortak noktalar, mantıkçı, bilim adamı ya da matematikçinin zekâlarının basitçe fakat uygun bir biçimde farklı alanlara uyarlanmasından ibarettir. Elbette ki insanın baktığı her yerde bazen yanıltıcı olan, bazen de olmayan bir takım düzenler vardır. Ancak bu şablonları ayırt edebilmek mantıkçı ve matematikçinin özel dehasından kaynaklanmaktadır (Gardner, 2010, s.239). Mantıksal-matematiksel muhakeme, dil becerisiyle birlikte IQ testlerinin temelini oluşturur. Bu zekâ formu geleneksel psikologlar tarafından enine boyuna araştırılmıştır ve “Ham zekânın” veya tüm alanlarla çakıştığı varsayılan problem çözme yeteneğinin prototipidir (Gardner, 2013, s.23-24).

2.3.5.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

Görsel/uzamsal zekânın, resimler ve imgeler zekâsı, kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesi olduğu belirtilmektedir (Başaran, 2004, s.10). Biçime, şekle, boşluğa, renge ve çizgiye duyarlılık. Boşluğu zihinde canlandırabilme ve bu modeli kullanarak uygulamalar yapabilmek. Örnek olarak, görsel ve uzamsal fikirleri grafiklerle anlatabilme yeteneği gösterilebilir. Denizcilerin, heykeltıraşların, ressamların, cerrahların, v.b. bu zekânın hayli gelişmiş formlarına sahip olduğu söylenebilir (Altan, 2011, s.54).

Uzamsal zekânın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir (Gardner, 2010, s.246). Beyin araştırmalarının bulguları da belirgin ve ikna edicidir. Sol serebral korteksin orta bölgelerinin evrim sürecinde sağ elini kullanan kişilerin dilsel bilgi işleme mekânı olarak seçilmesi gibi, sağ serebral korteksin arka bölgelerinin de uzamsal bilgi işlemede çok önemli olduğunu kanıtlamıştır. Bu bölgelerin hasar görmesi kişinin yol bulma, yüz ve görüntüleri tanıma ya da küçük ayrıntıların farkına varma yeteneğinin bozulmasına yol açar (Gardner, 2013, s.25).

2.3.5.4. Müziksel-Ritmik Zekâ

Gardner, müziksel zekâ boyutunu bestecilik, müzikal zekânın bileşenleri, müziğin evrimsel ve nörolojik yönleri, sıra dışı müzikal yetenekler, müziğin diğer entelektüel yeteneklerle ilgisi olarak alt boyutlarda örnekler vererek açıklamıştır (Gardner, 2010, s.138-178). Ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık. Örnek beceriler arasında; şarkıları ezberleyebilme, melodilerdeki hızı, tempoyu ve ritmi değiştirebilme gösterilebilir. Ünlü müzisyenlerden Mozart'ın bu zekâyâ fazlasıyla sahip olduğu söylenebilir (Altan, 2011, s.54).

Bu zekânın temelleri öğrencilerin, müziği fark etmeleri ile gelişmektedir. Daha sonra, müzik / ritim zekâsının, müziği dinlerken inceliklerinin öğrenilmesi ile gelişmeye devam ettiği belirtilmektedir. Öğrenciler daha karmaşık melodiler üretirken, bir müzik aleti çalarken ve daha karmaşık kompozisyonlar yaparken, bu zekânın daha da gelişeceği belirtilmektedir (Başaran, 2004, s.10-11).

2.3.5.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bu zekâ türünün, bedensel olarak gerçekleştirilen hareketlerin tümüyle ve ellerin hareketleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Beden hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere ile uğraşmayı, beden ve zihin arasında bir uyum oluşmasını sağladığı ileri sürülmektedir (Başaran, 2004, s.10). Örnek beceriler arasında; Koordinasyon, esneklik, hız ve denge gösterilebilir. Dansçıların, atletlerin, cerrahların ve zanaatkarların bu zekânın gelişmiş formlarına sahip olduğu söylenebilir (Altan, 2011, s.54).

Beden, dünyadaki yapay nesnelere farksız, basit bir makine olmanın ötesindedir. Aynı zamanda bireyin kendisini, en kişisel duygularını ve arzularını algılamasının bir aracı, benzersiz insani özelliklerinden dolayı da, başkalarında farklı tepkiler uyandıran bir bütünlüktür (Gardner, 2010, s.339). Bedensel – kinestetik bilginin “Problem çözme” yolu olarak ele alınması daha az sezgisel gelebilir. Kuşkusuz, bir pantomim dizinini gerçekleştirmek veya tenis topuna vurmaya matematik problemi çözmekle aynı şey değildir (Gardner, 2013, s.21).

2.3.5.6. Sosyal-Kişilerarası Zekâ

Diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlayabilme, problemleri ve karışıklıkları çözebilmek. Başarılı satıcılar, politikacılar, öğretmenler ve din adamlarının yüksek seviyelerde bu zekâyâ sahip oldukları söylenebilir (Altan, 2011, s.54).

Bu zekâyı gösterenlerin, moral, mizaç, güdüler ve eğilimleri fark edebildiği ve ayırttığı ileri sürülmektedir. Bu zekâ özelliğinin, çevrelerindeki yetişkinlerin ruhsal durumlarına dikkat eden ve değişik ruhsal durumlara duyarlı olan çocuklarda görüldüğü belirtilmektedir. Bir yetişkinin diğerlerinin saklı eğilimlerini okuyabilmesi ve yorumlayabilmesi karmaşık bir kişiler arası beceri olarak açıklanmaktadır. Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, işbirliği becerilerini, çatışma yönetimini, uzlaşma

becerileri ile güven, saygınlık, liderlik ve diğerlerini güdüleme yeteneği ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Sosyal zekâsı güçlü olanların önemli özellikleri arasında diğerlerinin duygularına, korkularına, meraklarına ve inançlarına empati ile yaklaşma, yargılamadan dinleme ve diğerlerinin performanslarını en üst düzeye çıkarmalarında yardımcı olma isteği bulunduğu ileri sürülmektedir (Başaran, 2004, s.11).

Goleman sosyal zekâ kavramına farklı bir bakış açısı getirmiş, sosyal farkındalık ve sosyal beceri unsurları aşağıdaki tabloda açıklanmıştır:

Tablo 7: Sosyal Zekâ Unsurları

Sosyal farkındalık	Sosyal beceri
Sosyal farkındalık, başka birinin iç halini anında sezmekten, hislerini ve düşüncelerini anlamaya, karmaşık sosyal durumları kavramaya kadar uzanan bir yelpazeye gönderme yapar. Şu öğelerden oluşur: <ul style="list-style-type: none"> • Temel empati: Başkalarının hislerini paylaşmak, sözsüz duygusal işaretleri okumak. • Uyum: Pür dikkat dinlemek, bir kişiye uyum sağlamak. • Empatik isabet: Başka birinin düşüncelerini, hislerini ve niyetlerini doğru anlamak. • Sosyal biliş: Sosyal dünyanın nasıl işlediğini bilmek. 	Başka birinin ne hissettiğini sezme, ya da ne düşündüğünü veya amaçladığını bilmek işin başlangıcıdır, ama verimli etkileşimleri garanti etmez. Sosyal farkındalığa dayanan sosyal beceri, pürüzsüz ve etkili ilişkilere olanak sağlar ve şu öğeleri içerir: <ul style="list-style-type: none"> • Eşzamanlılık: Sözsüz düzeyde pürüzsüz etkileşim. • Benlik sunumu: Kendini etkili biçimde tanıtmak. • Nüfuz: Sosyal etkileşimlerin sonucunu etkilemek. • İlgi: Başkalarının ihtiyaçlarını önemseyip, uygun biçimde davranmak.

Kaynak: Goleman, D. (2007). *Sosyal Zekâ İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi*. Osman Çetin Deniztekin (Çev.). İstanbul: Varlık, s.108.

2.3.5.7. Kişisel-Öze Dönük Zekâ

Bireyin, kendinin kuvvetli ve zayıf taraflarını, ruh halini, niyet ve isteklerini anlayabilmesi ve bunlardan yola çıkarak yaşamın daha etkin bir şekilde devam ettirebilmesi. Örnek beceriler arasında; Kişinin kendinin diğerleriyle olan benzerliklerini ve farklılıklarını anlayabilme, bir şeyi yapması gerektiğini kendi kendine hatırlatabilme ve kendi duygularını kontrol edebilme gösterilebilir (Altan, 2011, s.55).

Gardner'e göre en ilkel biçimiyle içsel zekâ, hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayırım temelinde bir duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma becerisinden bir parça fazlasına tekabül eder. En gelişmiş düzeyinde ise, insanın karmaşık ve son derece farklı duyguları fark edip sembolleştirebilmesini sağlar (Gardner, 2010, s.344). İçsel zekâda frontal lobların alt kısmındaki zedelenmelerin huzursuzluk veya aşırı coşku yaratması olasıyken, üst bölgelerdeki zedelenmeler kayıtsızlık, uyuşukluk, yavaşlık ve hissizlik-bir tür depresif kişilik yaratabilir (Gardner, 2013, s.29).

2.3.5.8. Doğacı-Varoluşcu Zekâ

Gardner (1995) bu zekâsı gelişmiş bir bireyi "Doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi bulunan, flora ve faunayı tanıyan, bunların sonuçlarının ayrımını doğal dünyada yapabilen ve yeteneklerini üretken olarak kullanabilen biri" olarak tanımlamaktadır (Altan, 1999, s.109). Gardner'in, yedi özgün zekâyaya 1995 de eklediği sekizinci zekâ türü olan doğa zekâsının bireylerin, çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türleri sınıflandırabildiklerinde ortaya çıktığı belirtilmektedir (Başaran, 2004, s.12).

Doğacı zekâ, bir türün üyelerinin örneklerini tanımaya yönelik temel bir kapasitedir. Hayatta kalma da, çoğu kez türdeş organizmaları tanımaya ve yırtıcı hayvanlardan kaçınmaya dayanır (Gardner, 2013, s.31). Türleri birbirinden ayırt edebilme, tanıyabilme ve sınıflandırabilme, doğal dünyaya ilişkin bilgileri kavrayabilme bu zekâ türünün özellikleri olarak gösterilmektedir. Çeşitli çiçekleri ayırt edebilen, farklı hayvanları adlandırabilen, hatta, ayakkabı, araba yada giysi çizimlerini ortak kategorilere yerleştirebilen çocuk ve gençler, geleceğin doğa bilimcilerine aday gösterilmektedir (Başaran, 2004, s.12).

Gardner'in çoklu zekâ kuramı hala gelişmekte olan bir modeldir ve Gardner en son olarak ruhsal (Spiritual) zekâ adını verdiği bir zekâ boyutunu da aday zekâ olarak modele yerleştirmiştir. Bu zekâ boyutları pek çok alt grupları içermekte ve de hepsi birbiriyle etkileşim içinde bulunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004, s.29).

Tablo 8: Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

Zekâyaya İlişkin Eski Anlayış	Zekâyaya İlişkin Yeni Anlayış
<ul style="list-style-type: none">• Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.• Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.• Zekâ tekildir.• Zekâ gerçek hayattan soyutlanarak (Belli zekâ testleri ile) ölçülür.• Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	<ul style="list-style-type: none">• Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.• Zekâ herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.• Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.• Zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.• Zekâ öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Kaynak: Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*. İstanbul: Nobel, s.9.

2.4. Duygu ve Zekâ ilişkisi

İnsan davranışları ile ilgili araştırmalarda en çok tartışılan konulardan biri “Duygu-zekâ” kavramları arasındaki ilişki olmuştur (Arslan, Mazan ve Aydın, 2013, s.100). Duygu ve zekâ kavramı arasındaki ilişki de duygulara ilişkin alışıla gelen anlayış; Zayıflık işarettir, karışıklık yaratır, sağduyuyu bozar, bastırılması gerekir, dikkati başka yere çeker, muhakemeyi engeller veya yavaşlatır, denetime engel oluşturur, toplumsal kuralları zayıflatır, sağduyuyu bozar, iş yaşamında yer almamalıdır, duygusal insanlardan ve duygusal sözcüklerden kaçınılmalıdır gibi oldukça yaygın bir kabul alanı bulmuş yargılar mevcuttur (Ural, 2001, s.212). Bu bağlamda duyguların insana zarar verebileceği ve iyi bir yaşam için “Aklın ve mantığın kullanılması” gerektiği düşüncesi hâkim olmuştur (Arslan vd., 2013, s.101).

Duygusal zekânın (Emotional Quotient, EQ) temel felsefesini, eski tarihlerdeki gibi duygu ile zekânın ayrı ayrı unsurlar olarak değerlendirilmesi değil, duygu ve zekânın birlikte ele alınması oluşturmaktadır (Aslan, 2013, s.5).

Duygu ile zekâ arasındaki ilişkiyi daha rahat anlayabilmek için ilk önce insan beyninin yapısından bahsetmek gerekir. İnsan beyni sol lob ve sağ lob olmak üzere iki yarım küreden oluşur. Sol lob, düşünsel tahlillerin yapıldığı bölümdür. Bu lob da matematik, mantık, sayılar, konuşma, analiz, detay gibi temel fonksiyonlar yerine getirilirken; Sağ lob da duygusal tahliller yapılmakta; Hayal, şekil, boyut, müzik ve renk gibi fonksiyonlar bu bölümde yerine getirilmektedir (Zerengök, 2005, s.51).

Tablo 9: İnsan Beyninin Bölümleri ve Özellikleri

Sol beyin	Sağ beyin
<ul style="list-style-type: none">• Sistematik düşündür.• Hatalara, yetersizliklere karşı duyarlıdır.• Şüpheli yaklaşım.• Yeniliğe, değişime karşı dirençlidir.• Değerlendirir, analiz eder, detaycıdır.• Gerçekçidir.• Statükoyu ve alışılmışı savunur.• Savunmacıdır. Eleştiriye kapalıdır.• Önce analiz eder ve yapar, sonra hisseder.• Neden olmazcı yaklaşım.	<ul style="list-style-type: none">• Yargılamaktan kaçınır.• Beden dilini iyi kullanır.• Her şeyin olabileceğine inanır.• Değişime açıktır.• Değerlendirirken detayı değil bütünü görür.• Yaratıcıdır, hayal gücü gelişmiştir.• Görsel, işitsel ve hareketli imgeler.• Eleştiri kabul eder.• Önce hisseder ve yapar, sonra analiz eder.• Nasıl olabilirici yaklaşım.

Kaynak: Zerengök, Ş.B. (2005). *Transformasyonel (Dönüştürücü) Liderlikte Duygusal Zekâ Etkileri ve Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, s.51.

Yukarıda sayılan görüşleri klasik ve modern yaklaşımlar olarak sıralamak mümkündür:

2.4.1. Klasik Yaklaşım

Antik felsefede Stoacılar: Bilge kişinin hiçbir duygu ya da hissin etkisinde kalmayan kişi olduğunu savunmuşlardır (Mayer, Salovey ve Caruso'dan aktaran Çakar ve Arbak, 2004, s.30). Platon ise duyguların alt düzeyde ve yönsüz olduklarını ve mantık tarafından yönlendirmelerinin gerekli olduğunu öne sürmüştür (Çakar ve Arbak, 2004, s.30). Aristoteles'e göre ise neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan refakatçilerdir. İstek uyandırır ama bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç fonksiyonları ile birlikte hareket ederler (Konrad ve Hendl, 2005, s.22).

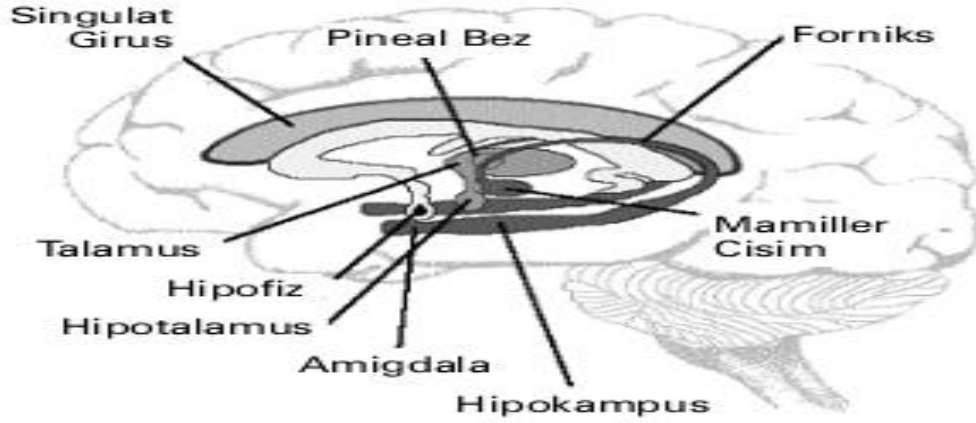
Ortaçağ döneminde Avrupa'da skolastik hristiyan anlayışının da etkisiyle temel duygular şeytana ait kötü unsurlar olarak görülmüşlerdir ve yedi ölümcül günahın (Gurur, açgözlülük, kıskançlık, öfke, şehvet, oburluk, tembellik) yorumlamaları da bu görüşü güçlendirmiştir. Bu tartışma Rönesans dönemine gelindiğinde, şekil değiştirmiş ve akıl iyiliğin, duygular da kötülüğün yerini almıştır (Çakar, ve Arbak, 2004, s.30-31).

Descartes döneminde, duyguları tamamen akılcı bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Ona göre duygular davranış tarzlarının değeri ve yararı konusundaki düşüncelerden ortaya çıkmaktadır. Öfkeli olmaya değeceğini düşünüyorsak, öfkeleniyoruz (Konrad ve Hendl, 2005, s.22). Düşünür, zihnin incelikli işlemlerini biyolojik organizmanın işleyiş ve yapısından ayırmıştır. Özet olarak akılcı akım, duyguları, kontrol edilmesi gereken ilkel unsurlar olarak görmüştür. Bu düşünce sanayi devrimiyle beraber, dünyada egemen ideal bir düşünce tarzı haline gelmiştir. 18. yüzyılda romantik akım empati ve sezgiye dayanan ve duyguları içeren düşüncelerin gerekliliğini savunmuşsa da, akılcılık güçlülüğünü korumaya devam etmiştir. Bu düşüncelerle, akılcılığın etkisi, sorgulanmaya gerek bile duyulmadan kabul edilmiştir (Yan, 2008, s.10).

2.4.2. Modern Yaklaşım

Yirmi birinci yüzyıla girdiğimiz bu dönemde değişen çevre ve işyeri koşulları, sonucu zekâ ile liderlik kavramları oldukça farklılaşmıştır. 1960'lı yıllarda Kuzey Amerika'da ve Avrupa'da meydana gelen sosyal olaylar ve gerçekleştirilen bilimsel gelişmeler sonucunda aklın mutlak egemenliği sorgulanmaya ve duyguların işyerindeki önemi tartışılmaya başlanmıştır (Çakar ve Arbak, 2004, s.31).

Bu dönemle birlikte beyin yapısı ve işlevleri konusunda yapılan çalışmalar duygu ve mantık ilişkisine de farklı bir ivme kazandırmıştır.



Şekil 12: Limbik Sistem

Kaynak: Uzbay, İ. T. (2002). Anksiyetenin Nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 5, 5-13, s.6.

İnsan beyninin özellikleri, insanı diğer memelilerden ayırmaktadır. İnsan beyni süreç boyunca aşağıdan yukarıya doğru gelişmiş ve ilk olarak ortaya çıkan ilkel beyin vücudu kontrol etmeye ve etrafına tepki vermeye odaklanmıştır. Bu kökün üstünde ise duyu merkezleri gelişmiştir. Bu merkez, beyin sapını çevreleyip sınırladığı için “Yüzük” anlamına gelen “Limbik” sistemi oluşturmuştur. Limbik sistem sınır bölgesi beyin paylaşım platformuna duyguları ekledi ve içgüdüsel varoluşu getirdi. Neokorteks (Yeni kabuk) ise mantıksal ve toplumsal varoluşu olanaklı kıldı. Neokorteks düşüncenin beşiğidir ve milyonlarca yıl sonunda üst düzey beyin bölümünü oluşturmuştur. Duyular aracılığıyla algılananları bir araya getirip anlaşılır kılan merkezlerden oluşur. Bu araştırmalar duygusal beyin akılcı beyinden çok daha önce var olduğunu göstermektedir (Goleman, 2010, s.36-39).

Limbik sistem sadece beyin sapını çevrelemekle kalmaz. Aynı zamanda beyin iç kısmında bulunan hipokampus, corpus callosum, talamus, hipotalamus ve amigdala bölgelerini içerir (Keleş ve Çepni, 2006, s.72). Amigdala ve hipotalamus limbik sistemin iki önemli parçası konumundadır (Özden, 2005, s.44). Amigdalanın hadiseler ve duygular arasında ilişki kurmada önemli bir faktörü vardır. Ayrıca beyin duygusal hafızasının şifrelemesinden de mesuldür (Demirel, 2003, s.240). Amigdala, duygusal belleğin ve başlı başına anlamın deposudur; Amigdalasız yaşam, kişisel anlamlarından soyutlanmış bir yaşamdır. Amigdala yoksa, dindirilecek üzüntü gözyaşları da yoktur (Goleman, 2010, s.42).

Duygu ve zekâ arasındaki ilişkiyi sosyolojik açıdan irdelediğimizde de duygusal ve akıllı süreçlerin birlikte hareket eden süreçler olduğu olgusu karşımıza çıkmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004, s.32). İnsan beyni, rasyonellik ve duygusallığın değişen bir karışımı olarak milyonlarca yıl boyunca evölüsyona uğramış, her gelişme önce gelenin üzerine inşa edilmiştir. Bu süreçte rasyonellikten daha önce insan etkileşimi için bir temel olarak duygusallığın yerini mantık ve akılcılığa vermemiştir. Aksine, bu rasyonel özellikler önceden var olan duygusal kapasitelerin gelişimi üzerine yavaş yavaş ilave

edilmiştir. Gerçekten de, nöral anatomiye baz alan rasyonellik insanlık çağının 6 milyon yıllık döneminde prefrontal korteks'in 150.000 yıl önce geliştiği görülmektedir. Rasyonel bilise sahip olmak mutlaka önceden var olan bir duygusal temele dayanmaktadır (Massey, 2002, s.15).

2.5. Duygusal Zekâ Kavramı

Hissetme aklı olarak bilinen duygusal zekâ, insanın tüm duygusal dünyasını kapsamaktadır. İnsan yaşamı, duygular olmadığında bir hiçtir. Örneğin işyerinde motivasyon, bir duygusal yüklemidir. Duygular yoluyla en iyi düşünceler ortaya çıktığı ve kararlar alındığı için; Özellikle öğrenci konseyleri ve/veya tartışma ekipleri gibi etkinliklerde "Hissetme aklı" oldukça popülerdir (Yelkikalan, 2007, s.42). Son yıllarda gündemden düşmeyen duygusal zekâ (Emotional intelligence) kavramı, giderek farklı alanlarda yeni açılımlar yaratmaktadır. Bu alandaki çalışmalar, duygusal zekânın ölçülmesi; İlgili yeteneklerin yaşamın değişik alanlarına nasıl uygulanabileceği ve sonuçları, bunlara bağlı olarakta duygusal zekânın nasıl geliştirilebileceği gibi boyutlarda yoğun bir şekilde sürdürülmektedir (Yeşilyaprak, 2001, s.139).

İlk kez 1930 yılında Howard Gardner'ın Çoklu Zekâlar Teorisi ile gündeme gelen duygusal zekâ kavramı, Psikolog Peter Salovey ve John Mayer tarafından "Bireyin kendisinin ve diğer bireylerin hislerini anlaması, bunlar arasında ayırım yapması ve elde ettiği bilgiyi davranışlarına aktarabilmesi ile ilgili sosyal zekânın bir alt kümesi" olarak tanımlanmıştır (Yelkikalan, 2007, s.40). Bu yaklaşım duygusal zekâyı, duygu ve zekânın birleşimine odaklandırmıştır (Mayer ve Salovey, 1997, s.4).

20. yüzyıl boyunca psikologlar çeşitli zekâ modelleri geliştirmişlerdir. Bu modelleri oluştururken amaçları, zekânın biliş boyutu dışındaki boyutlarını incelemek olmuştur (Çakar ve Arbak, 2004, s.28). Edward Thorndike, Edgar Poll, David Wechsler ve Howard Gardner, zekânın bilişsel ve bilişsel olmayan kısımları ile ilgili öncü çalışmaları gerçekleştiren bilim adamlarıdır. Bilişsel olmayan zekâ, genellikle, kişisel, duygusal, sosyal ve yaşama ait zekâ boyutlarını ele almaktadır. Bu boyutların, günlük yaşam için zekânın bilişsel yönü kadar, hatta bilişsel yönden daha fazla önemli olduğu belirtilmektedir (Doğan ve Şahin, 2007, s.233).

Duygusal zekâ özellikle olumsuz koşullar altında bireyin empatik olma, azim yeteneği, bulunduğu çevreye uyabilme, self-kontrol, kendi kendini motive etme ve duygularını kontrol edebilme gibi yetenekleri sayesinde ayakta kalmasına ve yaşamını sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Yelkikalan, 2007, s.40). Eğer birey iş, eğitim yada özel yaşamında istediği sonuçlara ulaşmak için duygularını istediği yönde akıllıca kullanabiliyor ve istediği sonuçları elde edebiliyorsa "Duygusal zeki" olarak nitelenebilir (Yeşilyaprak, 2001, s.140).

Son zamanlarda bilim adamlarının üzerinde anlaştıkları bir bulgu da, "Einstein'ın olağanüstü zekâ yeteneği, psikolojik görevleri destekleyen beyninin ilgili bölgesi ile ilişkilendirilebilir" görüşüdür. Newsweek dergisi bilim yazarı Steven Levy, "Yüzyılımızın en ünlü beynini değerlendirmeye geldiğinde, bu duygudur öz değildir"

ifadesini kullanmaktadır. Araştırmalar, duygusal zekânın gerçekten bilişsel yetenek ve teknik uzmanlık birleşiminden çok daha önemli olduğunu göstermektedir (Yelkikalan, 2007, s.44).

Atlanta Mulling Group Başkanı Emory Mulling, “Girişimcilerin niçin başarısız olduklarında önemli bir faktör düşük EQ’dur” demektedir. Uzmanlar yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin birbirleri ile bağlantılı dört yetenek konusunda üstün olduklarını ifade etmektedirler. Bu yetenekler (Yelkikalan, 2007, s.44-45):

- Başarısızlık karşısında motivasyonu koruma ve sabır (azim, sebat) yeteneği,
- Âni istekleri kontrol yeteneği,
- Duygularını kontrol yeteneği,
- Diğer bireylerle empati yeteneği.

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru ise büyük bir hız ve etkinlikle ilerleyen beyin üzerinde yapılan araştırmaların en önemli katkısı, duygusal zekâ kavramı olmuştur. Duygusal zekâ kavramı, bir seri bilimsel disipline dayalı olarak ortaya çıkmıştır ve okullarda, işyerlerinde günlük yaşamın içindeki insan ilişkilerini iyileştirmek ve insan ilişkilerinden kaynaklanan olumsuzlukların önüne geçmek amacıyla bir model oluşturmaya çalışmaktadır (Acar, 2001, s.21).

Duygusal zekâ konusundaki çalışmalar, zekâ düzeyleri en üst seviyelerde olan bireylerin gerek iş gerekse özel yaşamlarında neden her zaman en iyi olmadıklarını araştırmakla başlamıştır (Cooper ve Sawaf, 2010, s.x). Günümüzde bireylerin hem iş hem de özel hayatlarında, çevrelerindeki kişiler ile kurdukları ilişkilerde, duygusal zekâyâ sahip olmalarının ve bunu etkili bir şekilde kullanabilmelerinin önemi daha çok vurgulanmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler, kendilerini tanıyan ve ihtiyaçlarını bilen, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olan, duygularını kontrol etmeyi başarabilen ve etkili ilişkiler kurabilen kişilerdir (Taşkın, Taşgın, Başaran ve Taşkın, 2010, s.98). Bir şeyi yapabilme inancı geliştirebilir ve aynı zamanda endişe gibi olumsuz duygularını en aza indirgeyip yüksek kalitede bir yaşam sürdürebilir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008, s.5).

Duygusal zekânın öğrenilmiş alışkanlıklar temeline dayandığı görüşü, uzmanları, bu alandaki kapasitenin geliştirilmesinde eğitimin rolüne ve önemine yöneltmiştir ve yine bu çalışmalar eğitimin insanın genetik yapısı kadar önemli olduğunu göstermiştir (Yelkikalan, 2007, s.142; Goleman, 2010). Düzenlenen eğitim programlarının bireyde duygusal zekâ gelişimini destekleyici nitelikte olmadığı görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerde farklı bakış açılarını değerlendirme, arkadaş ilişkilerinde empati kurma, arkadaşlarının düşüncelerine ve duygularına duyarlı olma, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri oluşturma, etkili iletişim ve işbirliği içinde çalışma gibi yetileri geliştirmelidir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008, s.15).

Duygusal zekâ konusu üzerinde araştırma yapan birçok yazar, duygusal zekâ ile sosyal zekâyı karşılaştırmışlar ve bazıları, bu zekânın iki şekilde karşılıklı yer değiştirebilecek şekilde değerlendirmişlerdir. Ayrıca, duygusal zekâ, sosyal zekânın bir boyutu olarak da yer almıştır (Salovey ve Mayer, 1990, s.187-189). Duygusal zekâ, Gardner’ın çoklu zekâ teorisinde üzerinde durduğu ve birçok araştırmacının ileri sürdüğü kuramlardan örneklerle açıkladığı gibi, kişilerarası ve kişisel zekâ teorilerine benzemektedir. Gardner: Kişisel zekâ, bireyin kendi duygularının araştırmasını yaparak öğrenmesiyle ilgilidir, kişilerarası ilişkiler zekâsı ise, başkalarının tutum ve davranışlarına, duygularına ve motivasyonlarına yönelimlidir şeklinde ifade etmiştir (Gardner, 2010, s.341-398).

Duygu ve bileşenleri ile biliş arasındaki karşılıklı etkileşim duygusal zekâyı oluşturabilmektedir (Mayer ve Salovey, 1995, s.197). Örneğin: Ruh hali, bir bireyin düşüncesini pozitif veya negatif olarak etkileyebilmektedir. Ruh halinin karar verme üzerindeki etkisini inceleyen önemli birçok araştırma da bulunmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007, s.234). Duygusal zekânın zihinsel yetenekler üzerinde etkisinin bulunduğu fikri öne çıkmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997, s.5).

Duygusal zekânın popülerliği, akademik çalışmaların sonucu değil, Daniel Goleman’ın “Duygusal Zekâ” adlı kitabının yayınlanmasının ve iş hayatında duygusal zekâyı inceleyen “İşbaşında Duygusal Zekâ” adlı başarılı kitabının bir sonucudur (Doğan ve Şahin, 2007, s.234-235). “Duygusal Zekâ” adlı kitabıyla dikkat çeken Daniel Goleman duygusal zekâyı, “Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme” olarak tanımlamaktadır. Goleman duygusal zekâyı tanımlarken, bireyin kendini motive edebilmesi, duygularını kontrol altında tutabilmesi ve empati yetenekleri üzerinde önemle durmaktadır (Goleman, 2010, s.62). 1997’de, diğer bir araştırmacı Reuven Bar-On kendini rapor etme testiyle duygusal zekâyı ölçen ilk yayını tanıtmıştır. Bar-On duygusal zekânın popülerlik kazanmasına da katkıda bulunmuştur (Doğan ve Şahin, 2007, s.234-235). Reuven Bar-On duygusal zekâyı, “Bireyin kendini ifade etmesi, çevresinden gelen talep ve baskıların üstesinden gelmesi için kişiye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yetkinlikler indeksi” şeklinde ifade etmiştir (Bar-On, 2006, s.3). Cooper ve Sawaf duygusal zekâyı, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği olarak tarif etmektedirler (Cooper ve Sawaf, 2010, s.xii). Cooper ve Sawaf’ın “Liderlikte Duygusal Zekâ” adlı kitabındaki duygusal zekâ tanımı, yönetim ve organizasyon içindeki etkiler açısından incelenmesini içermektedir. Özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisini incelemektedir (Doğan ve Şahin, 2007, s.235).

Tarhan (2010) ise, “Duygusal zekâ nedir?” sorusuna:

- Öz bilinç: İnsanın kendisini tanınması

- Öz denetim: İnsanın kendisini yönetmesi. Hedefini belirleme, kendisini harekete geçirme, dürtü ve isteklerini kontrol edebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, ruh halini düzenleyebilme.
- Empati kurabilme: Diğergamlık, başkasının istek ve ihtiyaçlarını anlayabilme.
- Uzlaşma yeteneği: Sorunlar karşısında benmerkezci davranmadan uzlaşma odaklı çaba içinde olma.
- Umut besleyebilme: Pozitif düşünce gücünü kullanmak, ümit duygusunu ayakta tutmayı başarmak, olarak cevap vermektedir (s.96).

Yukarıda yapılan tanımların ışığında duygusal zekâ: Bireyin yaşamındaki başarısının belirleyicisi olarak, öncelikle kendine ait duygularını fark edip tanıması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur. Bilim adamları duygusal zekânın IQ gibi “Kader” olmadığını, her yaşta geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Bu da duygusal zekânın önemini bir kat daha artırmaktadır (Acar, 2002, s.55-56).

2.5.1. Duygusal Zekâ Modelleri

Yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal zekânın iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir (Çakar ve Arbak, 2004, s.34). Birincisi yetenek modelidir. Bu model bir takım yeteneklerle duygusal zekâyı tanımlar ve duygusal bilgi ve bu bilgi ile muhakeme becerisinin potansiyel kullanımlarının ehemmiyeti hakkında iddialarda bulunur. İkincisi karma model. Bu model daha çok toplum odaklıdır. Sosyal yetkinlikleri, özellik ve davranışları bir arada toplar. Bu model başarıya ulaşma konusunda son derece iddialıdır (Cobb ve Mayer, 2000, s.15).

Başlangıçta, Mayer, Salovey ve çalışma arkadaşları oluşturdukları duygusal zekâ kavramlarına bazı kişisel özellikleri dâhil etmişlerdir. En son modellerinde, kişisel özelliklerden uzaklaşarak duygusal bilgiyi işleme ile ilgili zihinsel yetenekler üzerinde odaklanan daha spesifik bir modele doğru gitmişlerdir (Doğan ve Şahin, 2007, s.236). Buna ek olarak, bireysel yeteneklerle duygusal zekâyı tanımlamadan örneğin: Duygusal anlama gibi daha anlaşılır birçok duygusal yeteneği birleştiren yetenek tabanlı tanımlara doğru bir değişim olmuştur (Mayer vd. den aktaran Doğan ve Şahin, 2007, s.268).

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâyı, duygusal bilgileri ve duyguyu kavramak için, fikirlere yardım etmek, duygusal gelişmeyi desteklemek için duyguları tanzim etmek, duygulara ulaşmak için onları idrak etmek ve duyguları meydana getirme kapasitesi, şeklinde açıklamışlardır (Mayer ve Salovey, 1997, s.5). Duygusal zekâ bir yetenek olarak duyguların ve zekânın karşılıklı değiş tokuşunu gerektirmektedir (Doğan ve Şahin, 2007, s.236). Mayer ve Salovey sıralanan bu yeteneklerin tamamının bilişsel zekâ ile bağlantısının bulunduğunu ileri sürmüştür. Duygusal zekânın mental yetenekler

modeli adını verdikleri bu modelde duygular ile düşünce etkileşimi mental süreçler içinde meydana gelmektedir. Bu model, zekânın içsel yapısı hakkında ve kişinin hayatındaki yansımalarına ilişkin öngöründe bulunur (Sternberg, 2000, s.400-402).

Duygusal zekânın karma modelleri zihinsel yetenekler ile kişilik özelliklerini birleştirmektedir ve yetenek tabanlı modelden oldukça farklıdır (Doğan ve Şahin, 2007, s.241). Karma model duygusal zekâyı açıklarken, mental yeteneklere, kişilik özelliklerini, bireyin becerilerininide dahil eder. Bar-On ve Goleman'ın duygusal zekâ modelleri karma model olarak değerlendirilmektedir (Sternberg, 2000, s.402). Cooper ve Sawaf'ın çalışmasında yine bu model içinde açıklanabilir (Acar, 2001, s.31).

Goleman, duygusal zekânın unsurlarını: Benlik bilinci, motivasyon, kendini kontrol etmek, empati ve ilişkilerde ustalık olarak beş ana boyutta açıklamaktadır. Bu beş unsur, temel nitelikli pratik becerileri öğrenme potansiyelimizi belirler. Duygusal yeterliliğimiz ise, örgütlerdeki yeteneklerimize bu potansiyelin ne kadarını aktarabildiğimizi gösterir. Goleman duygusal yeterlilikleri açıklarken bilişsel unsurlar ve duygularla ilgili becerileri de içerdiğini ileri sürmüştür (Goleman, 2012, s.36). Bar-On'un duygusal zekâ modelinde, kişisel yetenekler, kişiler arası yetenekler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutları ve bu boyutların altında yatan yetenek ve beceriler açıklanmıştır. Bar-On'un karma modelinde duygusal benlik bilinci gibi mental yeteneklerin yanı sıra bağımsızlık gibi kişilik özellikleri de yer almaktadır (Acar, 2001, s.31-32). Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyı dört köşe taşı adını verdikleri modelle açıklamışlardır. Duygusal zekâyı meydana getiren dört köşe taşı, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak açıklamışlardır. Bu temel boyutların altında da onları yetenek ve beceriler şeklinde anlatmıştır (Cooper ve Sawaf, 2010, s.xxxiv).

Yetenek modeli ile karışık model karşılaştırıldığında temelde çıkış noktaları aynıdır. Karışık modelde ele alınan yetenek, beceri ve yeterlilikler örgüt yaşamındaki başarının belirlenmesi ve örgütsel ilişkileri anlamlandırması açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir (Acar, 2001, s.32).

İncelenecek olan dört ana modelin (Mayer ve Salovey, Bar-On, Goleman ve Cooper ve Sawaf) ilki yetenek modeli, diğer üç model ise karma modellerdir (Çakar ve Arbak, 2004, s.34).

Tablo 10: Duygusal Zekâ Modelleri

<p>Mayer ve Salovey Modeli (Yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli)</p> <p>➤ Duyguyu algılama ve ifade etmek</p> <ul style="list-style-type: none">• Bireyin bedensel durumuna his ve düşüncelerine ilişkin duygularını tanımlayıp ,ifade etmesi.• Bireyin diğer kişilerin duygularını tanımlayıp ,ifade etmesi. <p>➤ Duyguyu düşüncede kaynaştırmak</p> <ul style="list-style-type: none">• Duygular ,etkin ve verimli şekilde düşünmeyi sağlar.• Duygular yargılar ve hafızaya yardım ederler. <p>➤ Duyguları anlamak ve analiz etmek</p> <ul style="list-style-type: none">• Kompleks ,anlık duygu ve hisler dahil her duyguyu isimlendirmek yeteneği.• Duygu değişimi ile ilgili ilişkileri anlama yeteneği. <p>➤ Duyguyu kontrol etmek</p> <ul style="list-style-type: none">• Duygulara açık olmak yeteneği.• Duygusal ve entelektüel gelişim için duyguları etkin şekilde denetleme ve düzenleme yeteneği.	<p>Bar-On Modeli (Karma duygusal zekâ modeli)</p> <p>➤ Kişisel beceriler</p> <ul style="list-style-type: none">• Duygusal benlik bilinci• Kendine güven• Kendine saygı• Kendini gerçekleştirme• Bağımsızlık <p>➤ Kişiler arası beceriler</p> <ul style="list-style-type: none">• Empati• Bireyler arası ilişkiler• Sosyal sorumluluklar <p>➤ Uyumluluk boyutu</p> <ul style="list-style-type: none">• Problem çözme• Gerçeklik ölçüsü• Esneklik <p>➤ Stresle başa çıkma boyutu</p> <ul style="list-style-type: none">• Stres toleransı• Dürtü kontrolü <p>➤ Genel ruh durumu</p> <ul style="list-style-type: none">• Mutluluk• İyimserlik
--	---

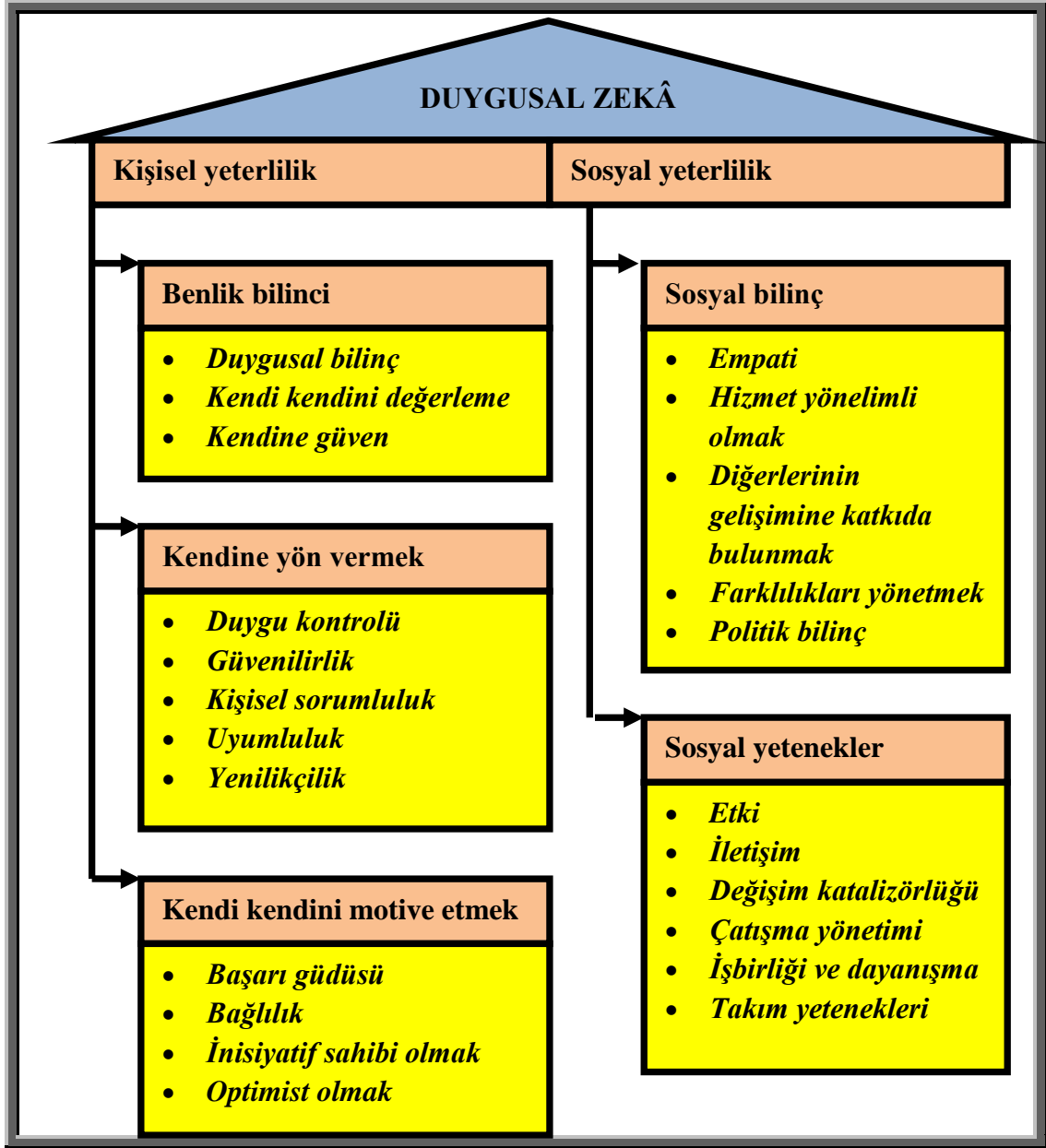
Tablo 10 (Devamı): Duygusal Zekâ Modelleri

Goleman Modeli (Karma duygusal zekâ modeli)	Cooper ve Sawaf Modeli (Karma duygusal zekâ modeli)
<ul style="list-style-type: none">➤ Kişisel yeterlilik• Özbilinç✓ Duygusal bilinç✓ Özdeğerlendirme✓ Özgüven• Kendine yön verme✓ Özdenetim✓ Güvenirlilik✓ Vicdanlılık✓ Uyumluluk✓ Yenilikçilik• Motivasyon✓ Başarma güdüsü✓ Bağlılık✓ İnisiyatif✓ İyimserlik➤ Sosyal yeterlilik• Empati✓ Başkalarını anlamak✓ Başkalarını geliştirmek✓ Hizmete yönelik olmak✓ Çeşitlilikten yararlanma✓ Politik bilinç• Sosyal beceriler✓ Etki✓ İletişim✓ Çatışma yönetimi✓ Liderlik✓ Değişim katalizörlüğü✓ Bağ kurmak✓ İşbirliği ve dayanışma✓ Takım yetenekleri	<ul style="list-style-type: none">➤ Duyguları öğrenmek• Duygusal dürüstlük• Duygusal enerji• Duygusal geribildirim• Pratik sezgi➤ Duygusal zindelik• Öz varlık• Güven çemberi• Yapıcı hoşnutsuzluk• Esneklik ve yenileme➤ Duygusal derinlik• Özgün potansiyel ve amaç• Adanmışlık• Dürüstlüğü yaşamak• Yetki olmadan etki➤ Duygusal simya• Sezgisel bakış• Düşünsel zaman değişimi• Fırsatı sezinlemek• Geleceği yaratmak

2.5.2. Duygusal Zekâ Unsurları

Çalışmamız Goleman'ın modelinden esinlenilerek oluşturulmuştur. Duygusal zekânın unsurları benlik bilinci, kendine yön vermek, kendi kendini motive etmek, sosyal bilinç ve sosyal yetenekler olarak sıralanmıştır. Bu unsurları iki üst boyut olan kişisel ve sosyal yeterlilik oluşturmaktadır.

Duygusal yeterlilikler sosyal zekâyâ temel oluşturmaktadır. Sosyal problemler ve şartlar insan ilişkilerindeki etkileşimlerden kaynaklanmaktadır. Daha da ötesinde, duygusal yeterlilikler sadece sosyal ilişkilerde değil aynı zamanda, bireyin kendisi ile ilgili süreçlerde de ortaya çıkar (Salovey vd.'den aktaran Acar, 2001, s.34).



Şekil 13: Duygusal Zekânın Unsurları

Kaynak: Acar, F.T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, s.35.

Duygusal yeterlilikler guruplara ayrılır ve her biri, derinlerde yatan ortak bir duygusal zekâ kapasitesine dayalıdır. Bu duygusal kapasiteler (Goleman, 2012, s.37):

- Bağımsızdır: Her biri iş performansına eşsiz bir katkıda bulunur.
- Karşılıklı bağımlıdır: Her biri, birçok kuvvetli etkileşim yoluyla, diğerlerinden bir ölçüde yararlanır.

- Hiyerarşiktir: Duygusal zekâ kapasiteleri birbiri üzerine kuruludur. Örneğin benlik bilinci, kendini kontrol etmek ve empati için şarttır. Kendini kontrol etmek ve benlik bilinci kendini motivasyona katkıda bulunur.

- Gereklidir, ama yeterli değildir: Temelde bir duygusal zekâ yeteneğine sahip olmak, kişilerin bunlarla bağdaşan işbirliği ya da liderlik gibi yeterlilikleri geliştireceğini ya da sergileyeceğini garanti etmez. Örgütün havası ya da kişinin işine olan ilgisi gibi etkenler de, yeterliliğin kendini gösterip göstermeyeceğini belirleyecektir.

- Kendine ait özellikleri vardır: Genel liste tüm işlere bir ölçüye kadar uygulanabilir. Ancak, farklı işler farklı yeterlilikleri gerektirir.

2.5.2.1. Kişisel Yeterlilik

Kişisel yeterlilikler, duygusal bilinç, kendi kendini doğru şekilde değerlendirme ve kendine güven olarak tanımlanan benlik bilinci; Kendini kontrol etme, kişisel sorumluluk, uyumluluk ve yenilikçilikle tanımlanan duyguların kontrol; başarı güdüsü, bağlılık, girişimcilik ve iyimserlikle tanımlanan kendi kendini motive etmek unsurları ile açıklanmaktadır. Bu yeterlilikler bireyin kendisini tanıması ve yönetmesiyle ilgili yetenek ve becerilerden oluşur (Acar, 2001, s.36).

➤ Benlik Bilinci- (Öz Farkındalık)

Öz farkındalık (Benlik bilinci) duygusal zekânın ilk bileşenidir. Benlik bilinci kişinin duygularının, güçlü ve zayıf yönlerinin, ihtiyaç ve güdülenim biçimlerinin farkında olması durumudur. Güçlü öz bilince sahip insanlar ne aşırı eleştirel davranırlar ne de gerçek dışı umutlara bel bağlarlar. Aksine, kendilerine ve de başkalarına dürüsttürler (Goleman, 1998, s.95-96; Yan, 2008, s.22). Özbilinçli insanlar genellikle sakin olarak, kendi başlarına ölçüp biçmeye fırsat bulurlar. Bu da dürtüleriyle tepki vermek yerine, olaylar hakkında düşünmelerini sağlamaktadır (Goleman, Boyatzıs ve Mckee, 2013, s.51).

Sezgi ve altıncı his, duygusal belleğin içimizdeki haznesinden –kendi bilgelik ve yargı haznemizden- gelen mesajları duyumsama yetisini gösterir. Bu yeti özbilincin esasıdır ve özbilinç de üç duygusal yeterlilik için hayati önem taşıyan temel beceridir (Goleman, 2012, s.71):

- **Duygusal bilinç:** Duygularımızın performansımızı nasıl etkilediğini kavrama ve değerlerimizi karar verirken rehber olarak kullanma yetisi.

- **Doğru özdeğerlendirme:** Kişisel güçlerimiz ve sınırlarımızla ilgili içtenlikli bir anlayış, iyileştirmemiz gereken yanlarımız hakkında net bir vizyon ve deneyimlerden ders alma yeteneği.

- **Özgüven:** Kendi yeteneklerimizden, değerlerimizden ve hedeflerimizden emin olmaktan kaynaklanan cesaret.

Yüksek benlik bilinci, kendi kendimizi gözlemleyebilmemizi, davranışlarımızı denetleyebilmemizi sağlar. Kendimizin kendi evrenimizin merkezi olduğumuzdan yola çıkarak, davranışlarımızı etkileyenleri anlamak ve onları daha iyi sonuçlar elde edebilmek için neleri değiştirmemiz gerektiğini anlamalıyız. Bizim için nelerin değerli olduğunu, deneyimlerimizden ne sonuçlar elde ettiğimizi, ne istediğimizi, neler hissettiğimizi, diğer insanlarla nasıl ilişki kuracağımızı anlayabilmeliyiz (Weisinger, 1998, s.24). Benlik bilincine sahip insanların kendilerine özgüvenleri tamdır. Sağlam bir yeteneğe sahiptirler ve başarılı olmak için çaba gösterirler. Muhtemel riskler hesaplanır, karşı çıkma durumlarını her zaman göz önünde bulundururlar (Goleman, 1998, s.96).

➤ **Kendine Yön Vermek**

Özbilinçten, kendini yönetme yani özyönetim doğar. İnsan hislerini bilmezse, onları yönetemez. Hiç bitmeyen bir iç konuşmayı andıran özyönetim, insanı, hislerinin esiri olmaktan kurtarır (Goleman vd., 2013, s.56). Coşku ve bir zorluğu yenme keyfi gibi olumlu duyguların sakıncası yoktur. Fakat stres, hüsrân, hiddet, kaygı ve panik gibi bunaltıcı ve olumsuz duygular, beynin algılanan bir tehlikeye dikkat çekme biçimidir. Bu duygular, beynin çözüm bekleyen bir işe yönelmesini engellemektedir. Duygusal zekâsı yüksek kişilerin, doğru kişilere, doğru zamanda ve yerde, doğru tepkiyi verebildiklerini söylemek mümkündür (Acar, 2001, s.44-45).

Kendine çekidüzen vermek- sıkıntı veren hislerin yanı sıra güdeleri de yönetmek-duygu merkezlerinin beynin prefrontal bölgelerindeki yürütme merkezleriyle birlikte çalışmasına dayanır. Bu iki temel beceri- güdeleri idare etme ve sıkıntılarla başa çıkma-şu beş duygusal yeterliliğin çekirdeğini oluşturur (Goleman, 2012, s.106):

- **Özdenetim:** Yıkıcı duyguları ve güdeleri etkili bir biçimde idare etmek.
- **Güvenilirlik:** Doğru ve dürüstçe davranmak.
- **Vicdanlılık:** Yükümlülüklerini yerine getireceğine güvenilebilir ve sorumlu biri olmak.
- **Uyum sağlayabilme:** Değişim ve zorluklarla başa çıkarken esnek olabilmek.
- **Yenilikçilik:** Yeni fikirlere, yaklaşımlara ve bilgilere açık olmak.

➤ **Kendi Kendini Motive Etmek**

Duygusal zekâyâ sahip bireyler hem kendi hem de diğer kişilerin beklentilerine cevap verebilmek için motive olurlar. Buradaki anahtar kelime başarıdır ve onların motivasyon kaynakları genelde içsel kaynaklardır (Goleman, 1998, s.99-100). Yaşam boyu bizim dümenimizi elinde tutan bu motivasyon devresi, beynin üst düzey yönetim merkezine, yani amigdalanın tutkulu ilgi nöbetlerine bir bağlam ve duruma uygunluk anlayışı katan prefrontal loblara bağlanır. Prefrontal bölge, motivasyon devrelerine ihtiyat katarak amigdalanın dürtülerini veto edebilen ya da hafifletebilen bir dizi frenleyici sinir hücresini barındırır: Amigdala hemen atılmak isterken, prefrontal loblar

önce bir bakmak isterler. Sıra dışı performans gösteren kişilere özgü üç motivasyon yeterliliği vardır (Goleman, 2012, s.145):

- **Başarma dürtüsü:** Gelişmeye ya da bir mükemmellik düzeyini yakalamaya çalışmak.
- **Kendini adanmak:** Kuruluşun ya da grubun vizyon ve hedeflerini benimsemek.
- **İnisiyatif ve iyimserlik:** İnsanları fırsatları yakalamak için seferber eden, yenilgi ve engelleri göğüslemelerini mümkün kılan ikiz yeterlilikler.

2.5.2.2. Sosyal Yeterlilik

Kişisel yeterlilik içinde yer alan unsurlar ve bunlara bağlı yetenek ve beceriler, bireyin kendisini idare etme şeklini belirleyen yeterliliklerdir. Sosyal yeterlilik ise bireyin çevresindeki kişilerle olan ilişkilerin şeklini, başarısını belirleyen yetenek becerileri içine alan, iki duygusal zekâ unsurunu içermektedir (Acar, 2001, s.54-55).

Kişilerin hayat tecrübeleri yorumlanırken, kendi yeterliliklerinin yanında, sosyal yeterlilikleri de yorumlamak gerekmektedir (McClelland, 1973, s.9). 1998 Temmuz ayında Fortune’da yapılan bir araştırmada, 1000 işletmenin insan kaynakları yöneticileri örgütsel başarı için insan ilişkileri kurabilme yeteneğinin en önemli ve vital bir yetenek olduğunu bildirmişlerdir (Hays’tan aktaran Acar, 2001, s.55).

➤ Sosyal Bilinç (Empati)

Empati başkalarının duygusal durumu ya da tutumlarındaki motivasyonunu kavramak ve benimsemek anlamına gelir. Bir başka tanımda ise kendi hislerini başka objelere yansıtmak olarak ta kullanılır. İçgüdüsel davranışları denetlemek ve şahsi mesuliyet almakla ilgilidir.

Empati yalnızca diğer kişilere dikkat ayırmak kadar basit değildir. Aynı zamanda, duygusal işaretleri alma ve bir ilişki içinde anlamlı kılma kapasitesidir. Başka birini, ”Fazlasıyla etkilenmiş”, ”Yoğun arzu duyan”, ”Yılgınlığa düşmüş” ve ”Kendine söz veren” kişi olarak tasvir eden insanlar, diğer kişilerle ilişkilerinde kullanabilecekleri içsel bir algılayışa sahipmiş gibi görünmektedirler (Zaleznik, 1999, s.77). Empatiden yüz çevrildiğinde, çoğu zaman insan duyguları göz ardı edilmiş olur ve bu, o duyguları yaşayan insanları da göz ardı etmek demektir. Bunun sonucunda ise, güvenilir olmaktan çıkan, yetenek ve enerjisini işyerine katmayan, duygularını kişisel amaçları için bile kullanmayan bir insan ortaya çıkar. İnsanlar yüzeyselliği, sahte iletişimi bıraktıklarında, kendilerini özgür hissetmekte ve birbirleriyle ve işyerinin hedefiyle duygusal düzeyde bağlantı kurabilmektedirler (Cooper ve Sawaf, 2010, s.65).

Sosyal bilinçliliğin temel becerilerini öğrenme derecelerimizdeki farklılıklar yüzünden, işyerinde empatiye dayalı yeterliliklerimiz açısından da farklılıklar gösteririz. Empati, iş yaşamında önem taşıyan tüm sosyal yeterliliklerin temeli olan beceriyi temsil eder. Bu sosyal yeterlilikler şunlardır (Goleman, 2012, s.174):

• **Başkalarını anlamak:** Başkalarının hislerini ve bakış açılarını sezmek ve onların endişeleriyle etkin biçimde ilgilenmek.

• **Hizmete yönelik olmak:** Müşterilerin gereksinimlerini önceden tahmin etmek, kabullenmek ve karşılamak.

• **Başkalarını geliştirmek:** Başkalarının gelişim gereksinimlerini sezmek ve yeteneklerini pekiştirmek.

• **Çeşitlilikten yararlanma:** Farklı insanlar aracılığıyla ortaya çıkan fırsatlardan yararlanmak.

• **Politik bilinç:** Bir örgüt içindeki politik ve sosyal akımları kavramak.

➤ Sosyal Yetenekler

Planalp ve Fitness, yaptıkları araştırma verilerine göre, duygu ve biliş arasındaki ilişkide oluşacak istikrarın, idrak ve kişilerarası ilişkilere de yansıtacağını iddia etmektedirler (Planalp ve Fitness, 1999, s.746).

Sosyal beceriler, başka bir kişinin duygularının ustaca idare edilmesi anlamında, bazı yeterliliklere temel teşkil eder (Goleman, 2012, s.213-214):

• **Etkilemek:** Etkili ikna taktiklerini kullanmak.

• **İletişim:** Açık ve inandırıcı mesajlar yollamak.

• **Çatışma yönetimi:** Anlaşmazlıklarda görüşme yoluyla uzlaşma ve çözüm sağlamak.

• **Liderlik:** İlham vermek ve yol göstermek.

• **Değişim katalizörlüğü:** Değişimi başlatmak, teşvik etmek ya da yönetmek.

Etki yetisine sahip kişilerin ikna güçleri yüksektir. Dinleyicilerin ilgisini çekmek için çok iyi düzenlenmiş presentasyonlara sahiptirler. Konsensusu ve desteği inşa etmekte dolaylı etki gibi, kompleks stratejiler kullanırlar. Etkilemek, insanların gönlünü kazanmak, sunumlarını dinleyenlere hitap edecek biçimde ve incelikle ayarlamak, fikir birliği için, dolaylı etkileme gibi karmaşık sistemler geliştirmek ve insanları ikna etmek için taktikler geliştirmektir (Acar, 2001, s.63; Goleman, 2012, s.214).

Bir takım, bölüm ya da grubun ne kadar başarılı olacağı, üyelerinin birbirleriyle olan iletişimin etkinliğine bağlıdır. Etkin iletişim yeteneğinin duygusal zekânıza vereceği destek çok büyüktür ve iş yerinizdeki değeri de ölçülemez. İyi iletişim kurmadan iki elemanın arasındaki bir sürtüşmeyi gidermeye çalıştığınızı, onun öfkesinin sizi nasıl etkilediğini açıklamaya çalıştığınızı düşünün. Bunları yapabilmenin sırrı, kendi hakkınızda edindiğiniz duygular, algılamalar, yargılamalar, eylemler, istekler kanalıyla gelen bilgilerin sağlıklı olmasını sağlamaktır (Weisinger, 1998, s.24-164). İletişimin objektif doğru bilgiye dayalı olması izleyenler arasındaki ilişkinin kuvvetini

yükseltecektir. İletişim duygusal zekânın önemli yetenekleri arasındadır. Stratejik iletişim yetenekleri sözlü değil jestler gibi enstrümantaldır (McClelland, 1973, s.10).

Değişimi başlatmak, ya da yönetmek, değişim gereksinimini fark etmek ve engelleri kaldırmak, başkalarından beklenen değişime örnek olmak, değişim katalizörlüğünü oluşturan yeteneklerdir (Goleman, 2012, s.244).

İnsanları sabrederek dinlemek ve doğru kararlar vererek düşünceleri iletmek iletişimin ana hedeflerinden birisidir. Bu becerilere sahip olan liderlerin sosyal ilişkileri çok iyidir. Kendisi hakkında verilecek iyi ya da kötü bilgileri kabullenirler. İletişim sırasında oluşabilecek olumsuz durumları mutabakatla sonuçlandırma ve belli bir çözümün alınmaya sağlanması sürecine çatışma yönetimi denir. Çatışmaların nedenlerinde, şiddetinde, negatif duyguların rolü büyüktür. Duygu yönetimi, karşısındakilerin duygularını fark etme, empati yetenekleri, yöneticiye çatışmaları çözümlenme konusunda yardımcı olacaktır. Yapılması gereken şey, olumsuz duyguların, olumlu duygulara dönüştürebilmektir. Bunun en güzel yolu: (a) pozitif duyguların nereden kaynaklandığını analiz etmek, (b) bu konuda başkalarının ne düşündüğünü göz önünde bulundurmak, (c) pozitif duyguları işe ve davranışlara yansıtmak, (d) duyguları kontrol altına almak ve kişisel sorumluluğu unutmamak (Acar, 2001, s.68).

İşbirliği ve takım yetileri, insanoğlunun karmaşık olan sosyal ilişkilerinden gelmektedir. İnsan, daha en baştan bir takım oyuncusudur. Son yıllarda, iş hayatında çok önemli bir yeri olan işbirliği ve takım ruhu, sinerji (Görevdeşlik) oluşturmada ve şirketleri başarıya götürmektedir (Arslan ve Saylı, 2006, s.267). Ekip çalışması ve işbirliği için takım oyununda yetenekli olan lider, bir dostluk havası yaratır ve saygı, yardım ve işbirliğine bizzat örnek oluştururlar. Öteki kişilerin kolektif çabaya etkin ve coşkulu bir biçimde katılmalarını sağlar, gurubun ruhunu ve kimliğini geliştirirler. Salt iş yükümlülüklerinin ötesinde, yakın ilişkiler kurup güçlendirmeye de zaman ayırırlar (Goleman vd., 2013, s.265).

2.6. Bilişsel Zekâ (IQ) ve Duygusal Zekâ (EQ) Arasındaki İlişki

Akılcı yaklaşım duyguları, duygucu yaklaşım da akılı, yaşamın istenmeyen müdahalecisi konumuna iter. İnsan, akılcıların penceresinden duyguların doymak bilmez isteklerine esir düşmüş, duygucuların penceresinden ise aklın felç edici hesaplarının karşısında eli kolu bağlı bir varlık olarak görülür. Bir kez akıl ve duygular bir arada yaşamaya asla alışamayacak iki ezeli ve ebedi düşman olarak ilan edildi mi, biri ya da diğeri sadece yaşamı zayıflatan, decadence'a (Gerileme) uğratan bir güç olarak damgalanmış olur (Adugit, 2007, s.13). Duygusal zekâ ile zihinsel zekâ birbirlerine karşıt değil tam aksine birbirlerini tamamlar niteliktedir. Herkeste akıl ve duygusal hassasiyet karışıktır. Biri duygusal, biri akılcı olan bu iki zihin çoğunlukla bir uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini birbiriyle kaynaştırarak hayatta yol almaya yardımcı olurlar. Genelde ikisi bir denge halindedir (Özer, 2010, s.18).

F. Scott Fitzgerald şöyle demiştir: “Önemli olan, akılda aynı anda iki ters fikri tutabilme ve onları işleme yeteneğine sahip olmaktır.” EQ ile IQ’yu birleştirmek,

yalnızca çalışma yeteneğini muhafaza etmez, işlevselliği de artırır (Cooper ve Sawaf, 2010, s.7). IQ'nun kendi başına başarıyı arttıracak bir etken olamayacağı ile ilgili Ersöz (2011): Eğitim süreci boyunca başarılı olan birçok kişinin, bu süreç bittikten sonra bu başarıyı devam ettiremedikleri gözlemlenmektedir. Yüksek akademik performans göstermelerine rağmen bu kişilerin iyi yerlere gelecekleri beklentilerinin aksine, akademik anlamda çok da büyük başarılarla sahip olmayan kişilerin ilerideki yaşamlarında büyük başarılarla imza attıkları, daha iyi mevkilerde ve daha mutlu insanlar olarak toplumda yer aldıkları gözlemlenmektedir (Ersöz, 2011, s.46). Bir başka deyişle IQ'nun kişinin gelecekteki başarısını belirlediğine ilişkin kuralın çok sayıda istisnası vardır; Hatta istisnaların sayısı kurala uyanlardan fazla da olabilir. IQ'nun hayattaki başarıya katkısı en fazla yüzde yirmidir; Geri kalan yüzde sekseni belirleyen başka etkenler vardır (Goleman, 2010, s.62).

Duygular, düşünce ve eylemin güçlü birer örgütleyicisidirler. Onlar, çelişkili görünmekle birlikte, muhakeme yapmak ve makul olabilmek için de şarttır. EQ, ayrıca, önemli sorunları çözmek ya da önemli bir karar vermek gerektiği zaman, IQ'nun yardımına koşar ve bunları daha nitelikli biçimde ve çok daha kısa bir sürede yapmanızı sağlar. Dahası, duygular belirsiz bir geleceği öngörmede ve eylemleri buna göre planlamada yardımcı olan merak ve sezgileri uyandırır (Cooper ve Sawaf, 2010, s.xli). EQ, duyguların biliş üzerinde etkisinden ve duygular üzerinde daha şuurulu ve hassas olunması gerektiğini vurgulamaktadır (Mayer ve Salovey, 1997, s.5).

Duygusal zekânın tanımladığı: Bireyin kendini tanıması, kontrol etmesi ve motive etmesi, isteklerini erteleyebilmesi, duygusal değişimlerini kontrol etmesi, engellemeler karşısında direnebilmesi, diğer kişilere anlayışla yaklaşabilmesi, onların en derin duygularını sezinebilmesi, etkin ilişkiler kurup sürdürebilmesi yetenekleri, öğrenilebilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde birey yaşamdaki başarısını ve doyumunu en üst düzeye çıkarabilir. Bilim adamları duygusal zekânın IQ gibi kader olmadığını, her yaşta geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Bu da duygusal zekânın önemini bir kat daha artırmaktadır (Acar, 2001, s.42).

Duygusal zekâ tradisyonel IQ kavramından farklıdır. IQ bilişsel zekâyâ dikkat çekerken, duygusal zekâ duygu merkezli zekâyâ dikkat çekmektedir. EQ ve IQ arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan bazı araştırmalarda anlamlı korelasyonların tespit edilememiş olması, bakış biçimlerinin farklılığını ortaya koymaktır (Goleman, 2010). EQ ve IQ arasındaki bir başka fark: Duygu ve sezgilerin oluşumunu sağlayan duygusal ve toplumsal zekânın limbik sistem ve ilgili neural sisteme bağlı olmasıdır fakat, mantıklı düşünmeyi sağlayan bilişsel zekânın kortikal yapıya daha bağımlı olmasıdır (Bar-On, Tranel, Denburg ve Bechara, 2003, s.1798). Hipokampus ile amigdala, ilkel “Burun beynin” iki ana parçasıdır ve evrim boyunca önce korteksin daha sonra da neo-korteksin oluşumuna yol açmıştır. Limbik yapılar o günden bugüne beynin öğrenme ve hatırlama süreçlerinin büyük kısmını gerçekleştirmektedir; Amigdala ise duygusal durumların uzmanıdır. Amigdala beynin geri kalan kısmından ayrılrsa, olayların duygusal anlamını değerlendirmekte inanılmaz bir yetersizlik, hatta “Duygusal körlük” denilen durum ortaya çıkar (Goleman, 2010, s.42).

Goleman'a göre aslında biz iki zihne sahibiz; Birisi düşünmekte, diğeri ise hissetmektedir. Birbirinden tamamen farklı bu iki kavrama tarzı, zihinsel yaşantımızı oluşturmak için etkileşim halindedir. Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır; Bilincimize daha yakındır, düşüncelidir ve tartıp yansıtabilir. Bunun yanı sıra fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi daha vardır; Bu da duygusal zihindir (Ersöz, 2011, s.47). Çoğu zaman bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içerisinde; Duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir. Ancak tutkular bu dengeyi sarstığında duygusal zihin üstünlük sağlar ve akılcı zihni etkisiz bırakır (Goleman, 2010, s.36). Bu duygusal/akılcı ikililiğin halk arasındaki izdüşümü “Kalp” ile “Kafa”dır. Bir şeyin doğru olduğunu “Kalpten” bilmek, akılcı zihinle düşünmekten farklı bir inanç şeklidir; Bir biçimde daha derinden emin olmaktır (Ersöz, 2011, s.47).

Yapılan bazı araştırmalarda: Bir şeyi algıladığımız ilk birkaç milisaniye içinde bilinçsizce onun ne olduğunu anlamakla kalmayıp ondan hoşlanıp hoşlanmadığımıza da karar verebiliyoruz. Bu “Bilişsel bilinçsizlik” sadece gördüğümüzün kimliğini fark etmemizi değil, onun hakkında bir fikir edinmemizi de sağlamaktadır. Duygularımızın akılcı zihinden bağımsız olarak görüş edinebilen kendilerine özgü bir zihinleri vardır (Goleman, 2010, s.46).

IQ ve duygusal zekâ birbirlerine karşıt değil, birbirinden ayrı yetilerdir. Hepimizde akıl ve duygusal hassasiyet karışık; IQ'su yüksek ancak duygusal zekâsı düşük (veya IQ'su düşük ve duygusal zekâsı yüksek) kişiler, kalıplaşmış inanışlara karşı görece enderdir. Aslında IQ ve duygusal zekânın bazı yönleri arasında az da olsa bir bağlantı vardır, ancak bu o kadar ufaktır ki, IQ ile duygusal zekânın birbirinden bağımsız olgular olduğunu açıkça ortaya koyar (Ersöz, 2011, s.48).

Duygusal zekâsı yüksek erkekler, sosyal açıdan dengeli, dışa dönük ve neşeli, korkaklığa veya derin düşünmeye yatkınlığı olmayan kimselerdir. İnsanlara ve davalara bağlanma, sorumluluk alma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çeker. İlişkilerinde başkalarına karşı sevecen ve ilgilidirler. Duygusal zekâsı yüksek kadınlar ise, aksine kendini ortaya koyabilen, duygularını doğrudan dile getiren, kendi kendilerine olumlu bakan, hayatta bir anlam bulan insanlardır (Goleman, 2010, s.75-76).

Bu bilgiler ışığında, “Zekâ” kavramının son yıllara kadar kabul görmüş tanımının genişletilmesi ve “Duygusal zekâ”nın da zekâ tanımı içine alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, “Zekâ” tanımı içinde hem IQ yani entellektüel zekâ hem de EQ yani duygusal zekâ kapsanmalıdır (Tuğrul, 1999, s.13).

Tablo 11: IQ ve EQ Arasındaki Farklılıklar

IQ (Bilişsel Zekâ)	EQ (Duygusal Zekâ)
<i>IQ, hayatta başarılı olmayı sağlayan tek etken olarak sunulamaz.</i>	<i>IQ'ya göre hayatta başarılı olmayı sağlayan daha etken bir faktördür.</i>
<i>Bir insanda olmaması mümkün değildir.</i>	<i>Beynin amigdala bölgesindeki bir hasar ya da anksiyete vb. hastalıklardan etkilenir.</i>
<i>Kalıtım ve çevreyle ilişkilidir. sabittir.</i>	<i>Hayat boyu geliştirilmesi mümkündür.</i>
<i>Kortikal yapıya bağlıdır.</i>	<i>Neural sisteme bağlıdır.</i>
<i>Gençken daha yüksek seviyededir. Yaşlandıkça azalır.</i>	<i>Yaşlandıkça artar.</i>

Kaynak: Ersöz, S. E. (2011). *Duygusal Zekâ ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, s.52.

2.7. Liderlikte Duygusal Zekânın Yeri ve Önemi

Liderlikle ilgili kaynaklar araştırıldığında, liderlerin taşıdıkları özellikler, davranış tarzları, vermiş oldukları kararların nitelikleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak duyguların liderlikteki etkisi ile ilgili yapılan inceleme sayısı çok azdır (George, 2000, s.1028-1029).

Vasat liderlerle en iyiler arasındaki hayati farkı yaratan, daha çok duygusal yeterliliklerdir. Başarı sağlayanlar, bir dizi duygusal yeterlilik bakımından önemli ölçüde daha güçlüdürler; Bunlar arasında, etkileyicilik, ekip liderliği, politik bilinç, özgüven ve başarıma güdüsü vardır. Yıldızların liderlik konumundaki başarılarının ortalama olarak yüzde 90'a yakını duygusal zekâyı atfedilmektedir. En yüksek düzeylerde, lider konumunda elde edilen başarılarında üstünlüğün neredeyse tamamı duygusal yeterlilikten kaynaklanmaktadır (Goleman, 2012, s.46-47).

1973 yılında David McClelland'ın liderlik konumuna yükseltmek isteyen örgütün standart ölçütleri, yani insanların IQ'sunu, teknik becerilerini ya da kişiliğini sınanmak ya da yalnızca özgeçmişlerine bakmak yerine, ilk önce o görevde sıra dışı performans gösterenleri inceleyerek, aynı işte ortalama performans gösterenlerle karşılaştırmayı önermesi üzerine, Daniel Goleman, Richard Boyatzis, Annie McKee tarafından bir dizi yapılan çalışma neticesinde ortaya çıkan dört adet duygusal zekâ yeterlilikleri lider etkinliğini arttıran araçlar olduğunu ileri sürmüşlerdir (Goleman vd., 2013, s.46-47).

Kouzes ve Posner'in araştırma sonuçlarına göre: Dürüstlük, izleyenleri güdüleme, öngörülü olma, ileriye kestiren, kendi kendine güvenen, düşündüğünü olduğu gibi söyleyebilen ve çalışanları destekleyen kişilerin başarılı lider olduklarını vurgulamışlardır (Cacioppe, 1997, s.335-336).

Lider yöneticiler, EQ'yu geliştirmek için genel anlamda duygusal zekâyı oluşturan ve bunu sürdüren, özel anlamda da yaratıcılık ve işbirliği de dahil olmak üzere, EQ'yla

ilgili geniş çeşitlilikleri yeterlilikleri aktaran sakin-enerjiyi ve gergin yorgunluğu azaltmak ile mümkün olabilir (Cooper, 2010, s.34).

Örgütün başarılı olabilmesinin en önemli nedenlerinden birisi duygusal zekâ becerilerine sahip olmakla ilgilidir. Yöneticinin üst kademlere yükselmesi ile duygusal zekâ becerilerine sahip olma düzeyi o kadar önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalarda başarıya ulaşmanın ön koşulu teknik yeterlilikten ziyade, insan ilişkileri ile ilgili olan yeterliliğdir. Duygusal yetkinliğe sahip olmak, sağlam iş ilişkileri kurma, demokratik yönetim tarzı ve çevre ile olumlu iletişim kurmak demektir (Goleman, 2012, s.220-243).

Cacioppe yöneticiler üzerine yaptığı bir araştırmada (Winston Churchill, John F. Keneddy, Nelson Mandela vb.) şöhret olmuş liderlerin, başarılı olmalarının nedenleri sorulmuş ve sonuç olarak verilen cevaplarda bilişsel zekâdan bahsedilmesine rağmen, duygusal zekâ yetenekleri üzerinde durulmuştur. Bunlar:

- Azim gösterme
- Esin ve güdüleme
- Risk alma
- Vizyoner
- İletişim kurma
- Odaklanmak
- Zor durumlarla başa çıkma yeteneği
- İnsanların refahı
- Sosyal ipuçlarında hassaslık
- Doğru kişi ve zamanda işe başlama (Cacioppe, 1997, s.337).

George, duyguların liderlik davranışlarına etkisi üzerine yaptığı tanımlamada, liderde bulunması gereken özellikleri:

- Ulaşılmak istenen amaç ve hedefler konusunda alınan müşterek kararlar,
- Yapılacak işin mahiyeti ve hareket tarzını izleyenlere iletme,
- Örgütte güven ve işbirliği yanında, isteklendirme, iyimserlik, heyecan duyma ve rahat bir ortamın bulunduğu koşullar oluşturmak,
- Örgüt için manidar bir hüviyet oluşturmak,
- Karar aşaması ve dönüşüm süreçlerinde esneklik, biçiminde açıklamış ve liderlikte duygusal zekânın önemi üzerinde durmuştur (George, 2000, s.1039-1046).

Danışmanlık firması Hay/Mcber'in dünya çapında 20,000 yöneticiyi kapsayan rastlantısal yöntemle belirlenmiş 3,871 yönetici üzerinde etkili liderliğin sınırlarını çizmek adına bir inceleme yapmışlardır. Netice olarak her biri duygusal zekânın yapıtaşları sayılabilecek altı liderlik stili tespit etmişlerdir. Bunlar: Zorlayıcı, otoriter, uzlaştırmacı, demokrat, örnek olan ve koç tipi liderlik stilleridir. Liderlik davranışının, sistemin, unsurun veya ekibin çalışma atmosferi üzerine doğrudan etkisinin olduğu belirlenmiştir. Firmanın tespiti hiçbir zaman tek bir liderlik davranışının en iyisi olamayacağıdır. Liderlerin göstermiş oldukları bu davranış şekilleri esnek bir durum olup, iş durumuna göre ve büyük bir çoğunun kesin çizgilerle ayrılamayacak şekilde farklı ağırlıklarda kullandıkları belirlenmiştir (Goleman, 2000, s.78).

2.7.1. Liderlik ve Özbilinç

Özbilinçli liderler, hangi yönde ilerlediklerini ve nedenini bilirler. Kendilerini doğru görülene ayarlarlar. Örneğin: Parasal açıdan cazip olan ama ilkelere ve uzun vadeli hedeflere uymayan bir iş teklifini geri çevirmekte kararlı davranabilirler. Özbilincin en etkileyici belirtisi; Kendini ölçüp biçme ve düşünceli olma eğilimidir. Birçok duygusal zekâlı lider: Kendi iç yaşamında geliştirdiği kendini ölçüp biçme tarzını iş yaşamına taşır. Özbilinçli liderlerin bu özellikleri, ahengin gerektirdiği inanç ve içtenlikle hareket etmelerine olanak tanır (Goleman vd., 2013, s.51).

Lider, hangi duyguları hissettiklerini ve bunların nedenini bilirler. Düşündükleri, yaptıkları ve söyledikleri şeylerle hisleri arasındaki bağların farkındadırlar. Hislerin performanslarını nasıl etkilediğini anlarlar. Değerleri ve hedefleriyle ilgili yol gösterici bir bilince sahiptirler (Goleman, 2012, s.71).

Duygusal özbilinci yüksek olan liderler iç sinyallerine uyum sağlar, duygularının kendilerini ve iş performanslarını nasıl etkilediğini bilirler. Yol gösterici değerlerine bağlı kalır ve karmaşık bir durumda manzaranın bütününe görerek en iyi eylem rotasını sezebilirler (Goleman vd., 2013, s.262).

2.7.2. Liderlik ve Özyönetim

Özyönetim, liderliğin gerektirdiği zihin açıklığı ile yoğunlaştırılmış enerjiyi sağlar ve zararlı duyguların insanları rotadan çıkarmasını engeller. Bütün bunlar duygusal zekâ açısından son derece önemlidir. Duygular, özellikle liderden gruptaki diğer kişilere, çok kolay yansıdığından, liderin birincil görevi, sağlığını korumanın duygusal eşdeğeri olan şeyi yapmak yani kendi duygularını ele almaktır. Liderler, ilkönce kendi duygularıyla başa çıkmadan, başkalarının duygularını idare edemezler. Önemli olan liderin özel yaşamındaki olağanüstü durumların, iş ilişkilerine karışıp karışmadığıdır (Goleman vd., 2013, s.57).

Liderin duygusal yeterliliği, hislerini denetim altında tutması, duygularını hangi şekilde aktaracağına dair opsiyonları bilmesi ile mümkündür. Bu tür duygusal incelik, global iş dünyasında, duyguların ifadesi ile ilgili temel kurallar, kültürden kültüre büyük

ölçüde değişiklik gösterir. Bir ülkede uygun olan davranış, bir başka ülkede uygunsuz bir alışkanlık olarak görülebilir (Goleman, 2012, s.105).

Kendi duygularını denetleyebilen liderler rahatsız edici duygu ve dürtülerine hâkim olmanın, hatta onları yararlı bir biçimde analize etmenin yollarını bulurlar. Liderin yüksek stres altında ya da bir kriz döneminde sakin kalması ve açık bir zihinle düşünebilmesi ya da zorlu bir durumla karşılaştığında bile soğukkanlılığını koruması bir özenetim göstergesidir (Goleman vd., 2013, s.263).

2.7.3. Liderlik ve Sosyal Bilinç

Ahenk yaratan liderlik, özbilinç ve duygusal özyönetimden sonra sosyal bilinç yani empati gerektirmektedir (Goleman vd., 2013, s.59). Empati: Birlikte hissetmek anlamına gelmektedir ve dürtüleri kontrol etmek ve bireysel sorumluluk almayla ilgilidir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, bunların, birçok dinin dayalı olduğu temel ahlaki şifreler arasında olduğu görülmektedir. Empati ve şefkat, duygu ve deneyimin, kelimelerin altındaki duruşun ve vücut dilinin arkasındaki ortak dilin aracılığıyla kalpten bir başka bir kalbe geçerek insanları birbirlerine bağlamaktadır (Cooper ve Sawaf, 2010, s.63).

Empati, özyönetime dayalıdır, empati gösteren kişiler, müşterilerin ve astların gereksinimlerini çok iyi anlar ve karşılırlar. Giderek büyüyen küresel ekonomide empati, hem çeşitli iş arkadaşlarıyla geçinmek hem de başka kültürlerden gelen insanlarla iş yapmak açısından çok önemli bir beceridir. Kültürler arası diyalog, kolayca yanlışlıklara ve yanlış anlamalara yol açabilir. Empati, insanları beden dilinin inceliklerine ayarlayan, ya da sözcüklerin altındaki duygusal mesajı duymalarını sağlayan bir panzehirdir (Goleman vd., 2013, s.61).

Yöneticiler, insanlarla bir olay dizisinde ya da bir karar alma sürecinde üstlendikleri role göre ilişki kurarlar; Oysa fikirlerle ilgilenen liderler, daha içgüdüsel ve empatik yollarla ilişki kurarlar. Farklılık sadece, yöneticinin işlerin nasıl yapıldığına, liderin ise olayların ve kararların katılımcılar için ne anlama geldiğine dikkat vermesi arasındadır (Zaleznik, 1999, s.77).

Bu bilgiler ışığında gerçek lider, insani seven ve ona değer veren bir yapıya sahiptir. Sevecen ve alçak gönüllüdür. Empati temel ilişkiler felsefesi olarak ön plana çıkar. Kendisinden önce, izleyenleri yüceltmeyi ve onların durumunu iyileştirmeyi hedef almıştır (Eraslan, 2006, s.13).

2.7.4. Liderlik ve İlişki Yönetimi

Özbilinç, özyönetim, empati becerilerini kullanan lider son aşamaya, ilişkilerin yönetimine gelmiştir. Lider'in buradaki temel enstrümanı ikna etme, çatışmaları yönetme ve ortak amaçlar çerçevesinde iş birliğini sağlamadır. Lider kendi duygularından yola çıkarak, başarılı bir iletişimle duyguların aynı frekansa ayarlanmasını sağlamak zorundadır. Liderliğin temel işlevleri düşünülecek olursa, esinleme ve grup üyelerini uygun bir vizyonla harekete geçirmesi çok önemlidir.

Önemli hiçbir şeyin tek başına yapılamayacağı düşünülecek olursa, paylaşma ve iş birliğinin tepe noktaya çıkartılmasının önemi daha iyi anlaşılır (Ülker, 2008, s.82).

Liderliğin birincil işlevi göz önüne alındığında, esinleme ve insanları çekici bir vizyonla harekete geçirme yeteneği büyük bir önem kazanır ve ilişki becerileri, liderlerin duygusal zekâlarını çalıştırmalarını sağlamaktadır (Goleman vd., 2013, s.62-63). İnanırlığımızı artırmak ve güvenilir ilişkiler kurmak için çaba harcamak gerekir. Duygusal zindelik açısından, kendine gelmek için etkili yollar bulmaya ve yeni güven kanalları oluşturmaya bağlı olarak gelişebilir (Cooper ve Sawaf, 2010, s.121).

Değişen zaman içinde liderlik daha fazla duygusal faaliyetler gerektirmektedir. Lider pozisyonunda yer alan birey, sürekli olarak astlarının, müşterilerinin, daha üst düzeydeki yöneticilerin duygusal talepleri ile kuşatılır. Bu duygusal talepleri fark edebilen, değerlendiren ve onlara uygun duygusal tepkiler verebilenler etkin liderler olacaktır (Acar, 2002, s.56-57).

Teknik olarak motivasyon, enerjiyi belli bir amaç uğruna belli bir yönde harcamaktır. Duygusal zekâ bağlamında ise, duygusal sisteminizi aracı olarak kullanarak bir işi başlatmak ve bitirmektir (Weisinger, 1998, s.81). Örgüt açısından iş görenlerin yaptıkları işe motive olmaları olumlu ve yararlı bir durumdur. Motivasyon düzeyleri yüksek olan iş görenler, mensubu buldukları örgüt adına çaba sarf etmede gönüllü ve istekli bireyler olacaktır. Bu sayede örgüt politika ve amaçlarının başarılması, belirlenen hedeflere ulaşılması, personel devir oranının azaltılması ve değişime açık olunması önemli durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışanlarını kurumun amaçları doğrultusunda istekle harekete geçirebilen liderler yüksek duygusal zekâyâ sahiptir denilebilmektedir (Özüpek ve Aktan, 2008, s.77; Doğan ve Demiral, 2007, s.228).

Motivasyonun dört kaynağı vardır:

- Kendiniz (Düşünceleriniz, heyecanınız, davranışlarınız; Bütün bunlar artık size yabancı değildir),
- Destekleyici arkadaşlarınız, aileniz, meslektaşlarınız (Ben buna A-takımı diyorum),
- Bir duygusal danışman (Gerçek ya da hayali biri olabilir),

Çevreniz (İş yerinizdeki hava, ışıklandırma, sesler ve size gelen mesajlar) (Weisinger, 1998, s.83).

Lider örgüt açısından belirlenen bir vizyonla izleyenler arasında fikir birliği sağlar. Bu vizyon, ortak bir misyonla, anlaşılabilir, realist ve tereddütlere yol açmayacak şekilde ifade edilmelidir. Bu tür liderler, başkalarından istedikleri şeyin timsali olur ve ortak bir misyonu, öteki kişileri izlemeye esinlendirecek şekilde dile getirebilirler. Gündelik görevlerin ötesinde ortak bir amaç duygusu vererek, işi heyecanlı hale getirirler (Goleman vd., 2013, s.264-265).

2.8. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Liderlik-Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Duygusal zekânın yönetim yazınında ilgi görmesiyle birlikte, lider ve liderlik süreci ile duygusal zekâ arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da hız kazanmıştır (Erkuş ve Günlü, 2008, s.191). Bireylerin çalışma ortamlarındaki başarılarına tesir eden şahsiyet ve zekâ gibi etkenlerden farklı olarak geliştirebilir olması liderlikle olan ilişkisini daha da önemli kılmaktadır (Downey, Papageorgiou ve Stough, 2005, s.250-253). Özellikle duygusal zekânın, dönüşümcü liderlik ile olan ilişkisi birlikte irdelenmektedir (Sivanathan ve Fekken, 2002).

Geleneksel liderlik teorileri, ağırlıklı olarak rasyonel süreçleri ele alırken, karizmatik ve dönüşümcü liderlik teorileri ise duygu ve değerleri kendisine temel almıştır (Yukl'dan aktaran Aslan, 2013, s.158). Bu teoriler, duygusal zekânın, kişinin kendisinin ve diğerlerinin ruh durumunu anlama ve duyguları yönetme yeteneği konusunda, kurumlarda etkin liderliğe katkı sağlayacak fikirler ortaya atmışlardır (George, 2000, 1027). Gerçekten de yüksek duygusal zekâyâ sahip liderlerin birçok nedenden dolayı dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdikleri söylenebilir. Örneğin: Dönüşümcü liderlerin öz farkındalık düzeyleri yüksektir. Öte yandan liderlerin zorluklar karşısında kendilerine güvendikleri, sabırlı ve azimli oldukları bilinmektedir. Bunun yanı sıra dönüşümcü liderler, değişim yaratma ve izleyicilerine ilham vermede duygusal zekâ yeteneklerini kullanmaktadır (Daft'tan aktaran Erkuş, 2008, s.191).

Liderlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki sezgiseldir. Yukarıda belirtildiği gibi günümüzde dönüşümcü ve karizmatik liderlik, liderlik teorileri içinde hakim konumda bulunmaktadır. (Bass ve Avolio, 1994). Dönüşümcü liderlikle bir arada değerlendirilen diğer liderlik yaklaşımı ise sürdürümcü liderliktir. Bu tür liderlik, çoğunlukla bilişsel dayalı olarak geliştirilen bir liderlik tarzı şeklinde değerlendirilmektedir (Ashforth'tan aktaran Aslan, 2013, s.157) ve araştırmaların çoğunda duygusal zekâ ile ilişkisinin ya olmadığı ya zayıf olduğu ya da dönüşümcü liderlikten daha düşük seviyede etkili olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmaktadır (Palmer, Walls, Burgess ve Stough, 2001, s.7).

Cacioppe (1997), duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik davranışının özelliklerini sıralamış ve liderlerin sahip olması gereken temel davranış ve özelliklerini tanımlamıştır:

- Duygusal zekâyâ sahip olmak,
- Kişiyeye rehberlik yapacak vizyon ve amaca sahip olmak,
- Öngörölü olmak ve ne istenildiğini önceden kestirebilmek,
- Karşılaşılabacak herhangi bir sorunun çözümünde kendisinin ve izleyenlerin bilgi ve becerilerinden istifade edebilmek,
- Çalışanlarına iyi davranmak, kişiliklerine göre ilişki ve iletişim urmak,

- Takipçileri güdüleyerek, örgütün değer ve hedefleri doğrultusunda çalışmalarını için harekete geçirmek,
- O anki duruma odaklanarak izleyenlerin farkında olmak (s.338).

Bass'ın farklı değişkenler arasında yaptığı araştırmalarda sürekli olarak dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışlarına etkisini incelemiştir. Bunun nedeni izleyenlerin verimliliği konusunda daha fazla katkı sağlaması içindir (Bass, 1996). Yaptıkları araştırma neticesinde dönüşümsel liderlerin duygusal zekâlarının yüksek olduğunu vurgulayan Barling, Slater ve Kelloway (2000), sürdürümcü liderlerde ise bu özelliklerin ortaya çıkmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca istatistiksel bulgulara göre oluşan değişiklikler, izleyenlerin tutumlarını, norm, inanç, değerlerini ve lider ile izleyenler arasındaki değişimi de ortaya çıkarabilmektedir (Somech, 2003, s.1005-1014).

Başka bir araştırmada, duygusal zekâ ve dönüşümcü-sürdürümcü liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen, Harms ve Crede'nin çalışmalarıdır. Duygusal zekânın dönüşümcü liderlikle pozitif yönde ilişkisinin olduğu bu çalışmada sürdürümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarıyla ilişkisinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Harms ve Credé, 2010, s.5). Sosik ve Megerian'nın yaptığı araştırmalar neticesinde, liderin performans ve gelişimi açısından duygusal zekânın, dönüşümcü liderlik davranışını olumlu yönde etkilediği sonucu bulunmuştur (Sosik ve Megerian, 1999). Gardner ve Stough'un yöneticiler üzerine yaptığı bir araştırmada duygusal zekânın dönüşümcü liderlik ile ilişkisinin pozitif yönde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Gardner ve Stough, 2002, s.73). Türkiye'de Çakar ve Arbak tarafından yapılan bir araştırmada yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeye daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Çakar ve Arbak, 2003, s.92). Aslan'nın yaptığı incelemede ise duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiş, bunun yanında sürdürümcü liderlikle, duygusal zekâ arasında negatif ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Aslan, 2013, s.211).

Kendi duygularının farkında olma, empati yapabilme ve izleyenlere ilham verebilmeleri dönüşümcü liderlerin özellikleri arasında yer almalıdır. Liderin belirlediği vizyonu izleyenlerin kabullenmesi de buna bağlıdır. Bu nedenle dönüşümcü liderlik, duygusal zekânın alt boyutları ile örtüşmektedir (Ashkanasy, Härtel ve Daus, 2002, s.325). Etkileşimci liderlik ise tepkiseldir ve temelde mevcut konu ve sorunlara yöneliktir. Etkili bir etkileşimci lider, karşılıklı alışverişe önem verdiği için her zaman koşulsal faktörleri ve bu koşullarda izleyicilerin beklentilerini doğru olarak tanımlamaya çalışmaktadır (Kılıç, 2006, s.85-86) ve bu iki liderlik kavramı incelendiğinde sürdürümcü liderliğin duygularla ilişkisinin daha az, dönüşümcü liderlikle ise daha fazla olduğunu söylemek mümkündür (Hayward, 2006, s.ii).

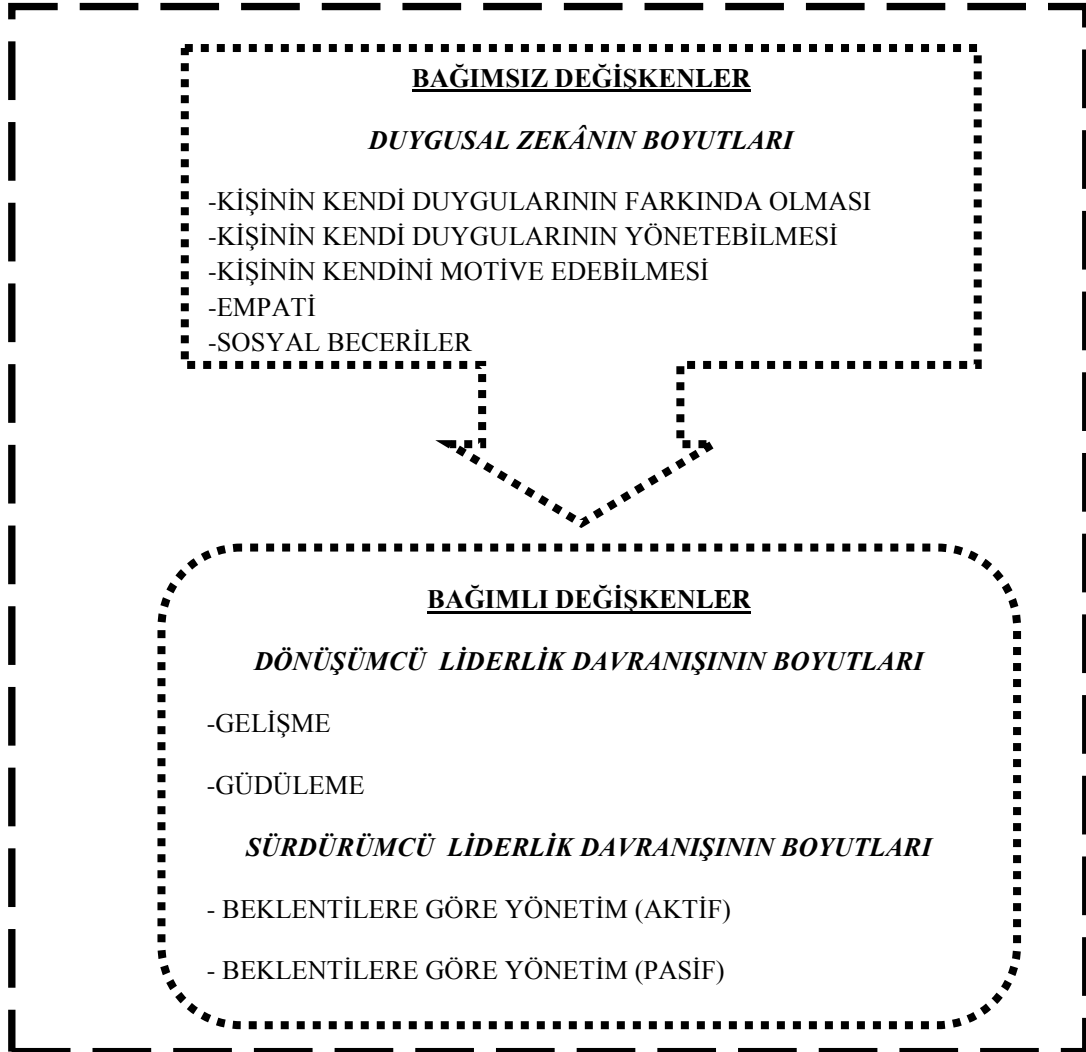
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde sırası ile araştırmanın modeli, evren örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde yapılacak olan bir araştırmadır. İlişkisel tarama, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar, 1984, s.83). Çalışma esnasında, duygusal zekâ bileşenleri (Goleman, 2012, s.38-39) ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik bileşenleri (Şahin, 2009) model olarak kullanılmıştır.



3.2. Evren-Örneklem

Bilimsel araştırmalarda doğru bilgi sahibi olmak ve doğru karar vermek esastır. Bu yüzden doğru bilgilere ulaşmak ve elde edilen bilgileri genelleştirmek ihtiyacı vardır (Arıkan, 1994, s.129). Bir araştırmanın sonuçları ne kadar fazla genellenebiliyorsa değeri de o oranda artar. Bilim, genellenebilirliği olan bilgiler bütünü olduğu için araştırmalarda geniş bir alanda genellenebilirliği olacak bilgiler elde etmeye çalışmak önemlidir (Karasar, 2005, s.109-110). Bu araştırmanın evrenini Konya Merkez Meram, Karatay ve Selçuklu ilçelerindeki resmi ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmuştur.

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğu'nden temin edilen 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı verileri dikkate alınmış olup adı geçen merkez ilçelerde 377 adet resmi ilkokul yöneticisi bulunmaktadır. Evrenin tümüne ulaşılması hedeflendiği için örneklem alma yoluna başvurulmamıştır. Ölçekler elden ve elektronik ortamda 377 okul yöneticisinin tamamına ulaştırılmış ve 300 adet ölçek geri dönmüştür. Uygun doldurulmayan 60 tanesi çıkarıldıktan sonra 240 adet ölçek çalışmaya dâhil edilmiş olup geri dönüş oranı %79'dur. Özel okullardan dönüş olmadığı için okul türü değişkeni çalışılamamıştır.

Evren örneklem ile ilgili demografik özellikler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Yöneticilerin Demografik Özellikleri (n=240)

Demografik Özellik	Demografik Özellik	n	%
Yaş	35 yaş ve altı	51	21,3
	36-40 yaş	70	29,2
	41-45 yaş	48	20,0
	46-50 yaş	27	11,3
	51 ve üzeri	44	18,3
Yöneticilik görevi	Müdür	115	47,9
	Müdür Yard./Başyard.	125	52,1
Öğrenim düzeyi	Üniversite	182	75,8
	Lisansüstü	58	24,2
Kıdem	0-10 yıl	33	13,8
	11-20 yıl	126	52,5
	21 yıl ve üzeri	81	33,8

Çalışmaya katılan 240 yöneticiden 51'i (%21,3) 35 yaş ve altında, 70'i (%29,2) 36-40 yaş aralığında, 48'i (%20,0) 41-45 yaş, 27'si (%11,3) 46-50 yaş aralığında 44'ü (%18,3) 51 yaş ve üzerindedir. Yöneticilerin 115'i (%47,9) müdür, 125'i (%52,1) müdür yardımcısı/başyardımcısı görevindedir. Yöneticilerin 182'si (%75,8) üniversite, 58'i (%24,2) lisansüstü düzeyde öğretim görmüştür. Yöneticilerin 33'ü (%13,8) 0-10 yıl, 126'sı (%52,5) 11-20 yıl, 81'i (%33,8) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki, Şahin (2003) tarafından geliştirilen ve 2009'da yine yazar tarafından yeniden ele alınarak revize edilen “Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini belirlemek için Sutarso'nun (1998), Goleman'ın modelini temel alarak geliştirdiği ve Çakar (2002)'in uyarlamasını yaptığı “Duygusal Zekâ Envanteri” kullanılmıştır.

Uygulanan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, yöneticilerin kişisel bilgilerini tespit etmek için olgusal sorulardan, ikinci bölüm liderlik stilleri, üçüncü bölüm ise duygusal zekâ becerilerini belirlemeye yönelik yargısal sorulardan oluşmaktadır.

Dönüşümcü liderlik davranışı, gelişme ve güdüleme, sürdürümcü liderlik davranışı ise beklentilere göre yönetim (Aktif), beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutlarından; Duygusal zekâ becerileri ise kişinin kendini motive edebilmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler, kişinin kendi duygularını yönetmesi ve empati alt boyutlarından oluşmaktadır.

Duygusal zekâ ve dönüşümcü-sürdürümcü liderlik soru numaraları aşağıda Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Duygusal Zekâ ve Dönüşümcü-Sürdürümcü Liderlik Tarzı Soru Numaraları

DUYGUSAL ZEKÂ				
Kişinin Kendini Motive Edebilmesi	Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Sosyal Beceriler	Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Empati
13	4	1	8	3
23	9	2	10	5
29	19	11	12	6
30	24	17	14	7
31	25	21	15	
32	28	22	16	
33		26	18	
34		27	20	
35				
LİDERLİK TARZI				
Sürdürümcü Liderlik-Beklentilere göre yönetim (aktif)			1,6,12,25	
Sürdürümcü Liderlik-Beklentilere göre yönetim (pasif)			8,22,19,30	
Dönüşümcü liderlik (gelişme)		2,4,5,9,14,15,17,20,23,26,27,28,29,31		
Dönüşümcü liderlik (güdüleme)		3,7,10,11,13,16,18,21,24,32		

Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışı ölçeği güvenilirliği için Şahin (2003) tarafından Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, Alpha değeri sürdürümcü liderlik alt boyutu için 0,73, dönüşümcü liderlik alt boyutu için 0,95 olarak bulunmuştur. Faktör çözümlemesinde ise alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları sürdürümcü liderlikte 0,89-0,92 ve dönüşümcü liderlikte 0,65-0,59'dur. Tüm bu sonuçlar liderlik stillerini belirleme ölçeğinin yöneticilerin bu davranışlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Duygusal zekâ ölçeği faktör ve güvenilirlik analizleri, Çakar (2002) tarafından gerçekleştirilmiş olup ölçeğin 5 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, Alpha değeri kişinin kendini motive etmesi alt boyutu için 0,64; kişinin kendi duygularının farkında olması alt boyutu için 0,61; Sosyal beceriler alt boyutu için 0,59; Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi alt boyutu için 0,65; Empati alt boyutu için 0,50 ve duygusal zekâ ölçeği geneli için 0,72 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar duygusal zekâ ölçeğinin yöneticilerin bu davranışlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Konya İli merkez ilçelerinde bulunan resmi okullarda yapılan ölçek uygulamaları için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin dağıtımı ve toplanması, elden ve elektronik ortamda yapılmıştır. Toplanan ölçeklerden değerlendirmeye uygun olmayan ölçekler elendikten sonra 240 ölçek ile veri analizi yapılmıştır. Ölçek uygulaması her katılımcı için 20-30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Uygulanan anket, bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package Program for Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel özelliklerine göre dağılımları frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları şeklinde gösterilmiştir.

Normal dağılım tabloları Ek-7'de yer almaktadır. Duygusal zekâ ve alt boyutları, liderlik stilleri ve alt boyutlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında kullanılmak üzere normallik sınamasında Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Kolmogorov Smirnov testinde elde edilen istatistik değerine ait p değerinin tüm gruplarda (Örneğin yaş gruplarının tümünde) 0,05'ten büyük çıkması dağılımın normal olduğu; Normal dağılımdan aşırı sapma olmadığı anlamına gelir. Ek-7'ye göre "Duygusal Zekâ" boyutunun tüm "Yaş gruplarında" normal dağılım olduğu, diğer boyut ve alt boyutların bağımsız değişkenlerin tüm alt gruplarında normal dağılım göstermediği bulgusu elde edilmiştir (Ek-7). Bu nedenle "Duygusal zekâ" boyutunun yaş değişkenine göre karşılaştırılmasında parametrik test olan Tek Yönlü Varyans analizi (Tablo 20 son satır); Diğer boyut ve alt boyutların demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak alınmıştır. Kruskal Wallis H testinde gruplar arası farklılık görüldüğünde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Duygusal zekâ ve alt boyutları ile liderlik stilleri ve alt boyutları arasındaki ilişki için korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde anlamlı ilişki görülen değişkenler regresyon modellerine dahil edilmiştir. Korelasyon ve regresyon analizlerinde değişkenlerin hem tek hem de çoklu normal dağılım göstermeleri gerektiğinden tek değişkenli normal dağılımlar çarpıklık katsayısı ile; Çoklu normal dağılım durumu saçılma diyagramları ile incelenmiştir. Saçılma diyagramlarında elipse yakın görünüm sergileyen dağılımlar normal dağılım olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.16-179). Ek-7’de çarpıklık katsayısı tablosuna göre “Empati” değişkeninin tekil normal dağılıma uymadığı, negatif çarpıklık gösterdiği görüldüğünden bu değişkenle yapılan korelasyonlarda Spearman Brown (ρ) korelasyon testi kullanılmıştır (Tablo 24). Regresyon modellerinde çoklu normal dağılım olmadığı durumlarda normal dağılımı bozan değişkenler için ve tüm modellerde tek değişkenli normal dağılım göstermeyen “Empati” değişkeni için yansıtma (reflect) ve logaritma düzeltmeleri yapılarak değişkenler modele dahil edilmiştir.

DS liderlik ve duygusal zekâ ölçeklerindeki tüm sorular 1 (Hiçbir zaman) ve 5 (Her zaman) puan aralığında olup puan düzeyi basamakları $5-1=4/5=0,80$ olarak bulunmuştur. Bu durumda ortalama puanların katılım düzeyleri aşağıdaki gibi değerlendirilecektir:

1,00-1,80	: Hiçbir zaman	1,81-2,60	: Çok seyrek
2,61-3,40	: Ara sıra	3,41-4,20	: Çoğu zaman
4,21-5,00	: Her zaman		

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde “Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” ile elde edilen verilerle “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve duygusal zekâ becerileri ne düzeydedir? Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve duygusal zekâ düzeyleri demografik değişkenler açısından farklılık göstermekte midir? Duygusal zekâ ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik arasında ilişki var mıdır? Duygusal zekâ becerileri dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışında önemli bir etkiye sahip midir?” temel problemleri doğrultusunda analiz edilip, bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4.1. Dönüşümcü ve Sürdürümcü (DS) Liderlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışlarını belirlemek amacı ile uygulanan ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: DS Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	$\bar{\chi}$	SS	Katılım Düzeyi
Sürdürümcü Liderlik	2,71	0,79	Ara sıra
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	3,13	0,87	Ara sıra
Beklentilere Göre Yönetim (Pasif)	2,29	0,92	Çok seyrek
Dönüşümcü Liderlik	4,18	0,50	Çoğu zaman
Gelişme	4,14	0,53	Çoğu zaman
Güdüleme	4,23	0,51	Her zaman

Sürdürümcü liderlik boyutu puan ortalaması $\bar{\chi}=2,71\pm 0,79$ ve katılım düzeyi “Ara sıra” olarak bulunmuştur. Sürdürümcü liderlik boyutu beklentilere göre yönetim (Aktif) alt boyutunda puan ortalaması $\bar{\chi}=3,13\pm 0,87$ ve katılım düzeyi “Ara sıra”; Beklentilere göre yönetim (Pasif) alt grubunda puan ortalaması $\bar{\chi}=2,29\pm 0,92$ ve katılım düzeyi “Çok seyrek” olarak bulunmuştur.

Dönüşümcü liderlik boyutu puan ortalaması $\bar{\chi}=4,18\pm 0,50$ ve katılım düzeyi “Çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik boyutu gelişme alt boyutunda puan ortalaması $\bar{\chi}=4,14\pm 0,53$ ve katılım düzeyi “Çoğu zaman”; Güdüleme alt grubunda puan ortalaması $\bar{\chi}=4,23\pm 0,51$ ve katılım düzeyi “Her zaman” olarak bulunmuştur.

Yöneticilerin dönüşümcü liderlik algılarının sürdürümcü liderlik algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. İlkokul Yöneticilerinin “Yaş, Yöneticilik Görevi (Görev Türü), Eğitim Durumu, Hizmet Yılı (Kıdem)” Değişkenlerine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillерinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

4.2.1. İlkokul Yöneticilerinin “Yaş” Değişkenine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillерinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul yöneticilerinin “Yaş” değişkenine göre dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışı gösterme düzeyinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Yöneticilerin Yaş Gruplarına Göre DS Liderlik Stillерinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş grupları	n	$\bar{\chi}$	SS	X ²	p	Farkın Kaynağı
Sürdürümcü Liderlik	A- 35 yaş ve altı	51	2,58	0,96	5,173	0,270	
	B- 36-40 yaş	70	2,65	0,82			
	C- 41-45 yaş	48	2,88	0,64			
	D-46-50 yaş	27	2,61	0,78			
	E-51 yaş ve üzeri	44	2,86	0,66			
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	A- 35 yaş ve altı	51	2,86	1,06	9,224	0,056	
	B- 36-40 yaş	70	3,09	0,91			
	C- 41-45 yaş	48	3,30	0,66			
	D-46-50 yaş	27	3,00	0,84			
	E-51 yaş ve üzeri	44	3,42	0,67			
Beklentilere Göre Yönetim (Pasif)	A- 35 yaş ve altı	51	2,29	1,04	3,187	0,527	
	B- 36-40 yaş	70	2,21	0,94			
	C- 41-45 yaş	48	2,46	0,87			
	D-46-50 yaş	27	2,22	0,88			
	E-51 yaş ve üzeri	44	2,30	0,83			
Dönüşümcü Liderlik	A- 35 yaş ve altı	51	4,21	0,51	1,364	0,851	
	B- 36-40 yaş	70	4,19	0,54			
	C- 41-45 yaş	48	4,12	0,54			
	D-46-50 yaş	27	4,17	0,45			
	E-51 yaş ve üzeri	44	4,18	0,44			
Gelişme	A- 35 yaş ve altı	51	4,19	0,54	1,623	0,805	
	B- 36-40 yaş	70	4,16	0,58			
	C- 41-45 yaş	48	4,08	0,56			
	D-46-50 yaş	27	4,14	0,44			
	E-51 yaş ve üzeri	44	4,12	0,45			
Güdüleme	A- 35 yaş ve altı	51	4,24	0,51	0,817	0,936	
	B- 36-40 yaş	70	4,24	0,53			
	C- 41-45 yaş	48	4,18	0,54			
	D-46-50 yaş	27	4,22	0,49			
	E-51 yaş ve üzeri	44	4,25	0,48			

Tablo 15'e göre sürdürümcü liderlik ve alt boyutlarında yöneticilerin yaşlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 15'e göre dönüşümcü liderlik ve alt boyutlarında yöneticilerin yaşlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.2.2. İlkokul Yöneticilerinin “Yöneticilik Görevi-Görev Türü” Değişkenine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul yöneticilerinin “Yöneticilik görevi-görev türü” değişkenine göre dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışı gösterme düzeyinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Yöneticilerin Yöneticilik Görevine Göre DS Liderlik Stillerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yöneticilik Görevi	n	\bar{X}	SD	U	p
Sürdürümcü Liderlik	Müdür	115	2,65	0,83	6515,00	0,210
	Müdür Yard.	125	2,77	0,75		
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	Müdür	115	3,07	0,92	6588,00	0,262
	Müdür Yard.	125	3,19	0,82		
Beklentilere Göre Yönetim (Pasif)	Müdür	115	2,23	0,94	6625,00	0,293
	Müdür Yard.	125	2,35	0,90		
Dönüşümcü Liderlik	Müdür	115	4,24	0,51	5957,50	0,022
	Müdür Yard.	125	4,12	0,49		
Gelişme	Müdür	115	4,21	0,52	5946,00	0,021
	Müdür Yard.	125	4,07	0,53		
Güdüleme	Müdür	115	4,29	0,53	6100,00	0,043
	Müdür Yard.	125	4,17	0,50		

* $p<.05$

Tablo 16'ya göre, sürdürümcü liderlik boyutu, beklentilere göre yönetim (Aktif) ve beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutlarında yöneticilik görevine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 16'ya göre, dönüşümcü liderlik boyutu puan ortalamalarının yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edildi ($U=5957,50$; $p<0,05$). Müdür yöneticilerin dönüşümcü liderlik algıları müdür yardımcısı/başyardımcısı yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 16'ya göre, dönüşümcü liderlik boyutu alt boyutlarından gelişme alt boyutu puan ortalamalarının yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edildi ($U=5946,00$; $p<0,05$). Müdür yöneticilerin gelişme algıları müdür yardımcısı/başyardımcısı yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 16'ya göre, dönüşümcü liderlik boyutu alt boyutlarından güdüleme alt boyutu puan ortalamalarının yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edildi (U=6100,00; p<0,05). Müdür yöneticilerin güdüleme algıları müdür yardımcısı/başyardımcısı yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.2.3. İlkokul Yöneticilerinin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul yöneticilerinin “Eğitim durumu” değişkenine göre dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışı gösterme düzeyinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre DS Liderlik Stillerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{\chi}$	SS	U	p
Sürdürümcü Liderlik	Üniversite	182	2,73	0,75	4841,50	0,342
	Lisansüstü	58	2,66	0,90		
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	Üniversite	182	3,15	0,83	5180,50	0,831
	Lisansüstü	58	3,09	1,00		
Beklentilere Göre Yönetim (Pasif)	Üniversite	182	2,31	0,89	4793,50	0,290
	Lisansüstü	58	2,23	1,00		
Dönüşümcü Liderlik	Üniversite	182	4,13	0,51	4121,50	0,012*
	Lisansüstü	58	4,33	0,46		
Gelişme	Üniversite	182	4,08	0,53	3799,00	0,001*
	Lisansüstü	58	4,34	0,45		
Güdüleme	Üniversite	182	4,20	0,51	4697,00	0,206
	Lisansüstü	58	4,31	0,50		

*p<.05

Tablo 17’ye göre sürdürümcü liderlik boyutu, beklentilere göre yönetim (Aktif) ve beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutları, dönüşümcü liderlik boyutunda yer alan güdüleme alt boyutunda yöneticilerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

Tablo 17’ye göre, dönüşümcü liderlik boyutu alt boyutlarından gelişme alt boyutu puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edildi (U=4121,50; p<0,05). Lisansüstü düzeyde öğrenim gören yöneticilerin Gelişme algıları üniversite düzeyinde öğrenim gören yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 17’ye göre, dönüşümcü liderlik boyutu puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edildi (U=3799,00; p<0,05).

Lisansüstü düzeyde öğrenim gören yöneticilerin dönüşümcü liderlik algıları üniversite düzeyinde öğrenim gören yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.2.4. İlkokul Yöneticilerinin “Hizmet Yılı-Kıdem” Değişkenine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul yöneticilerinin “Hizmet yılı-kıdem” değişkenine göre dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışı gösterme düzeylerinin Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonucuna ait bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Yöneticilerin Kıdemine Göre DS Liderlik Stillerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{\chi}$	SS	X ²	p	Farkın Kaynağı
Sürdürümcü Liderlik	A-0-10 yıl	33	2,57	0,94	2,339	0,311	
	B-11-20 yıl	126	2,72	0,80			
	C-21 yıl ve üzeri	81	2,76	0,70			
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	A-0-10 yıl	33	2,92	0,98	2,831	0,243	
	B-11-20 yıl	126	3,12	0,90			
	C-21 yıl ve üzeri	81	3,24	0,76			
Beklentilere Göre Yönetim (Pasif)	A-0-10 yıl	33	2,23	1,05	0,686	0,710	
	B-11-20 yıl	126	2,32	0,94			
	C-21 yıl ve üzeri	81	2,28	0,84			
Dönüşümcü Liderlik	A-0-10 yıl	33	4,20	0,50	1,030	0,598	
	B-11-20 yıl	126	4,20	0,51			
	C-21 yıl ve üzeri	81	4,13	0,50			
Gelişme	A-0-10 yıl	33	4,16	0,54	1,351	0,509	
	B-11-20 yıl	126	4,17	0,54			
	C-21 yıl ve üzeri	81	4,09	0,50			
Güdüleme	A-0-10 yıl	33	4,25	0,49	0,400	0,819	
	B-11-20 yıl	126	4,24	0,50			
	C-21 yıl ve üzeri	81	4,19	0,54			

Tablo 18’e göre sürdürümcü liderlik ve alt boyutlarında yöneticilerin kıdemine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 18’e göre dönüşümcü liderlik ve alt boyutlarında yöneticilerin kıdemine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.3. Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Duygusal zekâ ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	$\bar{\chi}$	SS	Katılım Düzeyi
Kişinin Kendini Motive Etmesi	3,32	0,33	Ara sıra
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	4,18	0,53	Çoğu zaman
Sosyal Beceriler	3,92	0,42	Çoğu zaman
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	3,09	0,50	Ara sıra
Empati	4,60	0,48	Her zaman
Duygusal Zekâ	3,70	0,29	Çoğu zaman

Kişinin kendini motive etmesi alt boyutu puan ortalaması $\bar{\chi}=3,32\pm 0,33$ ve katılım düzeyi “Ara sıra”; Kişinin kendi duygularının farkında olması alt boyutu puan ortalaması $\bar{\chi}=4,18\pm 0,53$ ve katılım düzeyi “Çoğu zaman”; Sosyal beceriler puan ortalaması $\bar{\chi}=3,92\pm 0,42$ ve katılım düzeyi “Çoğu zaman”; Kişinin kendi duygularını yönetmesi alt boyutu puan ortalaması $\bar{\chi}=3,09\pm 0,50$ ve katılım düzeyi “Ara sıra”; Empati alt boyutu puan ortalaması $\bar{\chi}=4,60\pm 0,48$ ve katılım düzeyi “Her zaman”; Duygusal zekâ boyutu puan ortalaması $\bar{\chi}=3,70\pm 0,29$ ve katılım düzeyi “Çoğu zaman” olarak bulunmuştur.

Çalışmaya katılan yöneticilerin kendilerini en fazla empati alt boyutunda yüksek yeterliğe sahip buldukları; Kendi duygularının farkında olma ve sosyal becerilerinin yüksek olduğu algısına da yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Kendilerini motive etme ve kendi duygularını yönetme alt boyutlarındaki algılarının ise nispeten daha düşük olduğu bulguları elde edilmiştir. Duygusal zekâ genel puanının da yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. İlkokul Yöneticilerinin “Yaş, Yöneticilik Görevi (Görev Türü), Eğitim Durumu, Hizmet Yılı (Kıdem)” Değişkenlerine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

4.4.1. İlkokul Yöneticilerinin “Yaş” Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul yöneticilerinin “Yaş” değişkenine göre duygusal zekâ algılarının ne düzeyde olduğuna dair bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Yöneticilerin Yaş Gruplarına Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş grupları	n	$\bar{\chi}$	SS	X ²	p	Farkın Kaynağı
Kişinin Kendini Motive Etmesi	A- 35 yaş ve altı	51	3,34	0,31	6,596	0,159	
	B- 36-40 yaş	70	3,38	0,30			
	C- 41-45 yaş	48	3,19	0,40			
	D-46-50 yaş	27	3,33	0,28			
	E-51 yaş ve üzeri	44	3,34	0,35			
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	A- 35 yaş ve altı	51	4,26	0,56	3,481	0,481	
	B- 36-40 yaş	70	4,19	0,56			
	C- 41-45 yaş	48	4,09	0,48			
	D-46-50 yaş	27	4,21	0,59			
	E-51 yaş ve üzeri	44	4,17	0,46			
Sosyal Beceriler	A- 35 yaş ve altı	51	3,94	0,41	2,323	0,677	
	B- 36-40 yaş	70	3,97	0,42			
	C- 41-45 yaş	48	3,87	0,41			
	D-46-50 yaş	27	3,85	0,45			
	E-51 yaş ve üzeri	44	3,93	0,42			
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	A- 35 yaş ve altı	51	3,20	0,45	6,854	0,144	
	B- 36-40 yaş	70	3,09	0,54			
	C- 41-45 yaş	48	3,11	0,45			
	D-46-50 yaş	27	2,86	0,56			
	E-51 yaş ve üzeri	44	3,06	0,45			
Empati	A- 35 yaş ve altı	51	4,62	0,46	5,042	0,283	
	B- 36-40 yaş	70	4,64	0,52			
	C- 41-45 yaş	48	4,54	0,51			
	D-46-50 yaş	27	4,50	0,45			
	E-51 yaş ve üzeri	44	4,66	0,38			
Duygusal Zekâ	A- 35 yaş ve altı	51	3,75	0,30	1,522*	0,197	
	B- 36-40 yaş	70	3,73	0,31			
	C- 41-45 yaş	48	3,64	0,27			
	D-46-50 yaş	27	3,63	0,32			
	E-51 yaş ve üzeri	44	3,70	0,27			

*Varyans analizi (F)

Tablo 20'ye göre, duygusal zekâ ve alt boyutlarında yöneticilerin yaşına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.4.2. İlkokul Yöneticilerinin “Yöneticilik Görevi-Görev Türü” Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul yöneticilerinin “Yöneticilik görevi-görev türü” değişkenine göre duygusal zekâ algılarının ne düzeyde olduğuna dair bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Yöneticilerin Yöneticilik Görevine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yöneticilik Görevi	n	\bar{X}	SD	U	p
Kişinin Kendini Motive Etmesi	Müdür	115	3,28	0,35	6226,50	0,072
	Müdür Yard.	125	3,36	0,31		
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Müdür	115	4,16	0,52	6898,00	0,588
	Müdür Yard.	125	4,20	0,54		
Sosyal Beceriler	Müdür	115	3,92	0,42	7001,00	0,727
	Müdür Yard.	125	3,92	0,42		
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Müdür	115	3,00	0,48	5873,50	0,014*
	Müdür Yard.	125	3,16	0,50		
Empati	Müdür	115	4,60	0,53	6813,00	0,471
	Müdür Yard.	125	4,61	0,42		
Duygusal Zekâ	Müdür	115	3,67	0,28	6315,00	0,104
	Müdür Yard.	125	3,73	0,31		

Tablo 21’e göre, kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler, empati alt boyutlarında ve duygusal zekâ boyutunda yöneticilik görevine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 21’e göre, kişinin kendi duygularını yönetmesi alt boyutu puan ortalamalarının yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edildi ($U=5873,50$; $p<0,05$). Müdür yardımcısı/başyardımcısı yöneticilerin kişinin kendi duygularını yönetmesi algıları müdür yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.3. İlkokul Yöneticilerinin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul yöneticilerinin “Eğitim durumu” değişkenine göre duygusal zekâ algılarının ne düzeyde olduğuna dair bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{\chi}$	SS	U	p	Farkın Kaynağı
Kişinin Kendini Motive Etmesi	Üniversite	182	3,32	0,33	5257,00	0,963	
	Lisansüstü	58	3,31	0,35			
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Üniversite	182	4,16	0,52	4797,50	0,294	
	Lisansüstü	58	4,25	0,56			
Sosyal Beceriler	Üniversite	182	3,89	0,43	4359,00	0,045*	
	Lisansüstü	58	4,03	0,36			
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Üniversite	182	3,10	0,49	4947,00	0,471	
	Lisansüstü	58	3,05	0,53			
Empati	Üniversite	182	4,59	0,48	4557,00	0,105	
	Lisansüstü	58	4,66	0,46			
Duygusal Zekâ	Üniversite	182	3,69	0,30	5037,50	0,601	
	Lisansüstü	58	3,73	0,29			

Tablo 22’ye göre, kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, kişinin kendi duygularını yönetmesi, empati alt boyutlarında ve duygusal zekâ boyutunda yöneticilerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 22’ye göre, sosyal beceriler alt boyutu puan ortalamalarının eğitim durumuna değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edildi ($U=4359,00$; $p<0,05$). Lisansüstü düzeyde öğrenim gören yöneticilerin sosyal beceriler algıları üniversite düzeyinde öğrenim gören yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.4. İlkokul Yöneticilerinin “Hizmet Yılı-Kıdem” Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

İlkokul yöneticilerinin “Hizmet yılı-kıdem” değişkenine göre duygusal zekâ algılarının ne düzeyde olduğuna dair bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Yöneticilerin Kıdemine Göre Duygusal Zekâ Algılarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{\chi}$	SS	X ²	p	Farkın Kaynağı
Kişinin Kendini Motive Etmesi	A-0-10 yıl	33	3,34	0,33	1,126	0,570	
	B-11-20 yıl	126	3,33	0,33			
	C-21 yıl ve üzeri	81	3,29	0,35			
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	A-0-10 yıl	33	4,26	0,47	0,555	0,757	
	B-11-20 yıl	126	4,18	0,55			
	C-21 yıl ve üzeri	81	4,16	0,52			
Sosyal Beceriler	A-0-10 yıl	33	3,96	0,27	2,486	0,288	
	B-11-20 yıl	126	3,96	0,43			
	C-21 yıl ve üzeri	81	3,85	0,45			
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	A-0-10 yıl	33	3,15	0,47	4,248	0,120	
	B-11-20 yıl	126	3,13	0,50			
	C-21 yıl ve üzeri	81	2,99	0,49			
Empati	A-0-10 yıl	33	4,63	0,42	0,244	0,885	
	B-11-20 yıl	126	4,60	0,52			
	C-21 yıl ve üzeri	81	4,60	0,43			
Duygusal Zekâ	A-0-10 yıl	33	3,74	0,22	3,016	0,221	
	B-11-20 yıl	126	3,72	0,31			
	C-21 yıl ve üzeri	81	3,65	0,30			

Tablo 23'e göre duygusal zekâ ve alt boyutlarında yöneticilerin kıdemine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.5. Duygusal Zekâ ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

4.5.1. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerileri Alt Boyutları ile DS Liderlik Davranışı Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular

İlkokul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri ve alt boyutları ile DS liderlik davranışı ve alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesine ait bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Duygusal Zekâ ile Liderlik Stilleri İlişkisi

		Sürdürümcü	BGY(Aktif)	BGY(Pasif)	Dönüşümcü	Gelişme	Güdüleme
Kişinin Kendini Motive Etmesi	r	-0,06	-0,03	-0,08	0,39**	0,36**	0,40**
	p	0,34	0,69	0,20	0,00	0,00	0,00
	n	240	240	240	240	240	240
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	r	-0,03	0,00	-0,05	0,60**	0,57**	0,58**
	p	0,68	0,97	0,46	0,00	0,00	0,00
	n	240	240	240	240	240	240
Sosyal Beceriler	r	0,00	0,04	-0,04	0,72**	0,69**	0,71**
	p	1,00	0,55	0,57	0,00	0,00	0,00
	n	240	240	240	240	240	240
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	r	0,33**	0,22**	0,35**	-0,08	-0,08	-0,08
	p	0,00	0,00	0,00	0,19	0,21	0,20
	n	240	240	240	240	240	240
Empati (Y&L)	r	-0,186**	-0,053	-0,262	0,436**	0,425**	0,410**
	p	0,004	0,418	0,00	0,00	0,00	0,00
	n	240	240	240	240	240	240
DUYGUSAL ZEKÂ	r	0,07	0,09	0,05	0,60**	0,57**	0,60**
	p	0,26	0,19	0,48	0,00	0,00	0,00
	n	240	240	240	240	240	240

*p<0,05

**p<0,01

Kişinin kendini motive etmesi ile sürdürümcü liderlik, beklentilere göre yönetim (aktif), beklentilere göre yönetim (pasif) alt boyutları arasında ilişki yoktur ($p>0,05$).

Kişinin kendini motive etmesi ile dönüşümcü liderlik arasında orta düzeyde ($0,30<r=0,39<0,70$), pozitif ($r>0$) ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişinin kendini motive etmesi ile gelişme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,30<r=0,36<0,70$), pozitif ($r>0$) ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişinin kendini motive etmesi ile güdüleme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,30<r=0,40<0,70$), pozitif ($r>0$) ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişinin kendi duygularının farkında olması ile sürdürümcü liderlik, beklentilere göre yönetim (Aktif), beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutları arasında ilişki yoktur ($p>0,05$).

Kişinin kendi duygularının farkında olması ile dönüşümcü liderlik arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,60 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişinin kendi duygularının farkında olması ile gelişme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,57 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişinin kendi duygularının farkında olması ile güdüleme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,58 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sosyal beceriler ile sürdürümcü liderlik, beklentilere göre yönetim (Atif), beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutları arasında ilişki yoktur ($p > 0,05$).

Sosyal beceriler ile dönüşümcü liderlik arasında yüksek düzeyde ($0,70 < |r| = 0,72 < 1,00$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sosyal beceriler ile gelişme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,69 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sosyal beceriler ile güdüleme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,70 < |r| = 0,71 < 1,00$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişinin kendi duygularını yönetmesi ile sürdürümcü liderlik arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,33 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişinin kendi duygularını yönetmesi ile beklentilere göre yönetim (Aktif) alt boyutu arasında düşük düzeyde ($0,00 < |r| = 0,22 < 0,30$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişinin kendi duygularını yönetmesi ile beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,70 < |r| = 0,35 < 1,00$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişinin kendi duygularını yönetmesi ile dönüşümcü liderlik, gelişme, güdüleme alt boyutları arasında ilişki yoktur ($p > 0,05$).

Empati ile sürdürümcü liderlik arasında düşük düzeyde ($0,00 < |r| = 0,19 < 0,30$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Empati ile beklentilere göre yönetim (Aktif) alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0,05$).

Empati ile beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutu arasında düşük düzeyde ($0,70 < |r| = 0,26 < 1,00$), negatif ($r < 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Empati ile gelişme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,44 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Empati ile güdüleme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,43 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Empati ile dönüşümcü liderlik arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,41 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ ile sürdürümcü liderlik boyutu, beklentilere göre yönetim (Aktif) ve beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Duygusal zekâ ile gelişme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,60 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ ile güdüleme alt boyutu arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,57 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında orta düzeyde ($0,30 < |r| = 0,60 < 0,70$), pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.5.2. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları İle Sürdürümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular

İlkokul yöneticilerinin duygusal zekâ becerisi alt boyutları ile sürdürümcü liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesine ait bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Sürdürümcü Liderlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	1,846	0,473		3,900	0,000*		
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	0,524	0,097	0,329	5,395	0,000*	0,326	0,331
Empati (Y&L)	-1,359	0,672	-0,123	-2,023	0,044*	-0,115	-0,130
R=0,348		R ² =0,121, F=16,339		p<0,01			

Duygusal zekâ alt boyutlarından kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler ile sürdürümcü liderlik arasında elde edilen korelasyon değerleri regresyon analizi yapılabilmesine uygun olmadığından söz konusu değişkenler regresyon modeline dahil edilmemiştir.

Tablo 25’e göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik algılarının bir bütün olarak kişinin kendi duygularını yönetmesi ve empati alt boyutlarınca yordandığı görülmektedir ($R=0,348$, $R^2 = 0,121$, $F= 16,339$, $p < 0,01$). Kişinin kendi duygularını yönetmesi ve

empati değişkenleri sürdürümcü liderlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık %12'sini açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin standardize Beta (β) sonuçları incelendiğinde sürdürümcü liderlik algısında en önemli etken kişinin kendi duygularını yönetmesi ($\beta=0,329$) ardından empati ($\beta=-0,123$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kişinin kendi duygularını yönetmesi yüksek olduğunda sürdürümcü liderlik davranışı da artmaktadır. Ayrıca empati alt boyutu yüksek olduğunda ise sürdürümcü liderlik davranışı azalmaktadır.

4.5.3. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları İle Beklentilere Göre Yönetim (Aktif) Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

İlkokul yöneticilerinin duygusal zekâ becerisi alt boyutları ile sürdürümcü liderlik alt boyutu olan beklentilere göre yönetim (Aktif) davranışı arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Beklentilere Göre Yönetim (Aktif) Arasındaki Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p
Sabit	1,917	0,346		5,538	0,000*
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	0,394	0,111	0,225	3,558	0,000*
R=0,225	R ² =0,051, F=12,662		p<0,01		

Duygusal zekâ alt boyutlarından kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler, empati ile beklentilere göre yönetim (Aktif) alt boyutu arasında elde edilen korelasyon değerleri regresyon analizi yapılabilmesine uygun olmadığından söz konusu değişkenler regresyon modeline dahil edilmemiştir.

Tablo 26'ya göre yöneticilerin beklentilere göre yönetim (Aktif) algılarının kişinin kendi duygularını yönetmesi alt boyutunca yordandığı görülmektedir (R=0,225, R² = 0,051, F= 12,662, p<001). Kişinin kendi duygularını yönetmesi değişkeni beklentilere göre yönetim (Aktif) algısındaki toplam varyansın yaklaşık %1'ini açıkladığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre kişinin kendi duygularını yönetmesi yüksek olduğunda beklentilere göre yönetim (Aktif) davranışı da artmaktadır.

4.5.4. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları İle Beklentilere Göre Yönetim (Pasif) Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

İlkokul yöneticilerinin duygusal zekâ becerisi alt boyutları ile sürdürümcü liderlik alt boyutu olan beklentilere göre yönetim (pasif) davranışı arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Beklentilere Göre Yönetim (Pasif) Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	1,628	0,538		3,024	0,003*		
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	0,654	0,111	0,353	5,912	0,000*	0,348	0,359
Empati (Y&L)	-2,448	0,764	-0,191	-3,203	0,002*	-0,182	-0,204
R=0,397		R ² =0,157, F=22,146		p<0,01			

Duygusal zekâ alt boyutlarından kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler ile beklentilere göre yönetim (Pasif) arasında elde edilen korelasyon değerleri regresyon analizi yapılabilmesine uygun olmadığından söz konusu değişkenler regresyon modeline dahil edilmemiştir.

Tablo 27'ye göre yöneticilerin beklentilere göre yönetim (Pasif) algılarının bir bütün olarak kişinin kendi duygularını yönetmesi ve empati alt boyutlarınca yordandığı görülmektedir (R=0,397, R² = 0,157, F= 22,146, p<001). Kişinin kendi duygularını yönetmesi ve empati değişkenleri beklentilere göre yönetim (Pasif) algısındaki toplam varyansın yaklaşık %16'sını açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin standardize Beta (β) sonuçları incelendiğinde beklentilere göre yönetim (Pasif) algısında en önemli etken kişinin kendi duygularını yönetmesi (β=0,353) ardından empati (β=-0,191) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kişinin kendi duygularını yönetmesi yüksek olduğunda beklentilere göre yönetim (Pasif) davranışı da artmaktadır. Ayrıca empati alt boyutu yüksek olduğunda ise beklentilere göre yönetim (Pasif) davranışı azalmaktadır.

4.5.5. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları İle Dönüşümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

İlkokul yöneticilerinin duygusal zekâ becerisi alt boyutları ile dönüşümcü liderlik davranışı arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Dönüşümcü Liderlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	B	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	1,090	0,244		4,463	0,000*		
Kişinin Kendini Motive Etmesi	0,075	0,077	0,050	0,975	0,331	0,390	0,063
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması (Y&L)	0,767	0,423	0,118	1,815	0,071	0,586	0,118
Sosyal Beceriler (Y&L)	3,825	0,517	0,505	7,398	0,000*	0,712	0,435
Empati (Y&L)	1,259	0,378	0,179	3,335	0,001*	0,533	0,213

Y&L: Yansıtma ve Logaritmik Dönüşüm R=0,745 R²=0,556, F=73,479 p<0,01

Duygusal zekâ alt boyutlarından kişinin kendi duygularını yönetmesi ile dönüşümcü liderlik arasında elde edilen korelasyon değerleri regresyon analizi yapılabilmesine uygun olmadığından söz konusu değişken regresyon modeline dahil edilmemiştir.

Tablo 28'e göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik algılarının bir bütün olarak kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler ve empati alt boyutlarınca yordandığı görülmektedir (R=0,737, R² = 0,544, F= 70,040, p<001). Kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler ve empati değişkenleri dönüşümcü liderlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık %54'ünü açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin standardize Beta (β) sonuçları incelendiğinde dönüşümcü liderlik algısında en önemli etken sosyal beceriler (β =0,505) ardından empati (β =0,179) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre sosyal becerileri yüksek olduğunda dönüşümcü liderlik davranışı da artmaktadır. Ayrıca empati alt boyutu yüksek olduğunda dönüşümcü liderlik davranışı da artmaktadır.

4.5.6. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi ile Dönüşümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

İlkokul yöneticilerinin duygusal zekâ becerisi ile dönüşümcü liderlik davranışı arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Duygusal Zekâ ile Dönüşümcü Liderlik Arasındaki Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p
Sabit	0,389	0,329		1,180	0,239
DUYGUSAL ZEKÂ	1,024	0,089	0,599	11,541	0,000*

R=0,599 R²=0,359 F=133,197 p<0,01

Tablo 29'a göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik algısının duygusal zekâ boyutunca yordandığı görülmektedir ($R=0,599$; $R^2 = 0,359$; $F= 133,197$, $p<0,01$). Duygusal zekâ değişkeni, dönüşümcü liderlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık %36'sını açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin standardize Beta (β) incelendiğinde dönüşümcü liderlik algısı üzerinde önemli bir etken ($\beta=0,599$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre duygusal zekâ düzeyi yüksek olduğunda dönüşümcü liderlik davranışı da artmaktadır.

4.5.7. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi ile Sürdürümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

İlkokul Yöneticilerinin duygusal zekâ becerisi ile sürdürümcü liderlik davranışı arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Duygusal Zekâ ile Sürdürümcü Liderlik Arasındaki Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p
Sabit	1,987	0,644		3,086	0,002*
DUYGUSAL ZEKÂ	0,196	0,174	0,073	1,132	0,259
R=0,073	R ² =0,005	F=1,282	p>0,05		

Tablo 30'a göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik algısının duygusal zekâ boyutunca yordanmadığı ($R=0,073$; $R^2 = 0,005$) ve modelin anlamlı olmadığı ($F= 1,282$, $p>0,05$) görülmektedir. Aynı zamanda duygusal zekâ değişkeni, sürdürümcü liderlik algısındaki toplam varyansı açıklayamamaktadır (%0,5). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin standardize Beta (β) incelendiğinde duygusal zekânın sürdürümcü liderlik algısı üzerinde önemli bir etken olmadığı ($\beta=0,073$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre duygusal zekâ ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı ilişki olmadığı; Sürdürümcü liderlik üzerinde duygusal zekânın önemli bir etken olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

4.5.8. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları ile Gelişme Davranışı Arasındaki İlişkiye Bulgular

İlkokul yöneticilerinin duygusal zekâ becerisi alt boyutları ile dönüşümcü liderlik davranışı alt boyutu olan gelişme arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 31'de verilmiştir

Tablo 31: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Gelişme Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	SH_B	β	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	1,146	0,271		4,228	0,000*		
Kişinin Kendini Motive Etmesi	0,055	0,085	0,035	0,641	0,522	0,360	0,042
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması (Y&L)	0,803	0,469	0,118	1,711	0,088	0,557	0,111
Sosyal Beceriler (Y&L)	3,887	0,574	0,491	6,775	0,000*	0,677	0,404
Empati (Y&L)	1,132	0,419	0,154	2,702	0,007*	0,495	0,174
R=0,698		R ² =0,487, F=55,699		p<0,01			

Duygusal zekâ alt boyutlarından kişinin kendi duygularını yönetmesi ile gelişme alt boyutu arasında elde edilen korelasyon değerleri regresyon analizi yapılabilmesine uygun olmadığından söz konusu değişken regresyon modeline dahil edilmemiştir.

Tablo 31'e göre yöneticilerin gelişme alt boyutu algılarının bir bütün olarak kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler ve empati alt boyutlarınca yordandığı görülmektedir (R=0,698, R² = 0,487, F= 55,699, p<001). Kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler ve empati değişkenleri gelişme alt boyutu algısındaki toplam varyansın yaklaşık %49'unu açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin standardize Beta (β) sonuçları incelendiğinde gelişme alt boyutu algısında en önemli etken sosyal beceriler (β=0,491) ardından empati (β=0,154) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre sosyal becerileri yüksek olduğunda gelişme davranışı da artmaktadır. Ayrıca empati alt boyutu yüksek olduğunda gelişme davranışı da artmaktadır.

4.5.9. İlkokul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerisi Alt Boyutları ile Güdüleme Davranışı Arasındaki İlişkiye Bulgular

İlkokul yöneticilerinin duygusal zekâ becerisi alt boyutları ile dönüşümcü liderlik davranışı alt boyutu olan güdüleme arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32: Duygusal Zekâ Alt Boyutları ile Güdüleme Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	SH_B	β	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	1,012	0,251		4,038	0,000*		
Kişinin Kendini Motive Etmesi	0,103	0,079	0,067	1,310	0,192	0,401	0,085
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması (Y&L)	0,718	0,434	0,109	1,655	0,099	0,578	0,107
Sosyal Beceriler (Y&L)	3,739	0,531	0,484	7,047	0,000*	0,703	0,418
Empati (Y&L)	1,437	0,387	0,200	3,709	0,000*	0,544	0,235
R=0,734		R ² =0,539, F=68,636		p<0,01			

Duygusal zekâ alt boyutlarından kişinin kendi duygularını yönetmesi ile güdüleme alt boyutu arasında elde edilen korelasyon değerleri regresyon analizi yapılabilmesine uygun olmadığından söz konusu değişken regresyon modeline dahil edilmemiştir.

Tablo 32'ye göre yöneticilerin güdüleme alt boyutu algılarının bir bütün olarak kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler ve empati alt boyutlarınca yordandığı görülmektedir (R=0,734, R² = 0,539, F= 68,636, p<001). Kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler ve empati değişkenleri güdüleme alt boyutu algısındaki toplam varyansın yaklaşık %54'ünü açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin standardize Beta (β) sonuçları incelendiğinde güdüleme alt boyutu algısında en önemli etken sosyal beceriler (β=0,484) ardından empati (β=0,200) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre sosyal becerileri yüksek olduğunda güdüleme davranışı da artmaktadır. Ayrıca empati alt boyutu yüksek olduğunda güdüleme davranışı da artmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, istatistiksel yöntemlerle elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar ile önceki benzer çalışma bulgularının tartışması yapılmış; Elde edilen sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere ve araştırma özetine yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Bulgulara Yönelik Tartışma

Konya İli Merkez ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerindeki ilköğretim yöneticilerine ölçek uygulanmış, 240 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. İlkokul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve liderlik stillerini araştıran bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sürdürümcü liderlik boyutu ve beklentilere göre yönetim (Aktif) alt boyutunda katılım düzeyi “Ara sıra”; Beklentilere göre yönetim (Pasif) alt grubunda katılım düzeyi “Çok seyrek” olarak bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik boyutu ve gelişme alt boyutunda katılım düzeyi “Çoğu zaman”; Güdüleme alt grubunda katılım düzeyi “Her zaman” olarak bulunmuştur. Yöneticilerin dönüşümcü liderlik algılarının sürdürümcü liderlik algılarına göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir (Tablo 14).

Ardıç (2010) özel bir bankanın Ankara şubelerindeki yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 3,72 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Ergin (2008) Malatya merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 3,41 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Erkuş ve Günlü (2008) yüksek öğretim kurumunda öğrenim gören öğrenciler ile yaptıkları çalışmada yönetici adayı öğrencilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 3,92 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuşlardır. Kılıç (2006) Kayseri il merkezi ve ilçelerinde bulunan ilköğretim ve lise okullarında görev yapan öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 3,53 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Özer (2010) Ankara ilinde işgören ve yönetici pozisyonundaki çalışanlar ile yaptığı çalışmada işgörenlerin ve yöneticilerin algısına göre yöneticilerin dönüştürücü liderlik puan ortalamasını 3,60 “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Özkan (2011) Kütahya ilinde devlet ve özel hastanede görev yapan doktor ve hemşireler ile yaptığı çalışmada katılımcıların dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 3,89 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Sönmez (2010) Zonguldak ilinde Türkiye Taşkömürü Kurumu’nda görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada dönüştürücü liderlik puan ortalamasını 3,41 “Çoğu zaman” düzeyinde

bulmuştur. Şahin (2004) İzmir ilinde ilköğretim öğretmen ve yöneticileri ile yaptığı çalışmada yöneticilerin kendi algılarına göre dönüştürücü liderlik puan ortalamasını 3,60 “Çoğu zaman”; sürdürümcü liderlik puan ortalamasını 3,42 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Şahin (2006) Kayseri ili Askerlik Daire Başkanlığında görevli subay ve astsubaylar ile yaptığı çalışmada dönüştürücü liderlik puan ortalamasını 4,17 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Zerengök (2005) çeşitli firmaların insan kaynakları bölümünde görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 4,23 “Her zaman” düzeyinde bulmuştur. Downey, Papageorgiou ve Stough (2005) Avustralya’da eğitim, finans, sağlık, insan kaynakları ve telekomünikasyon alanlarında çalışan kadın yöneticiler ile yaptıkları çalışmada kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 4,23 “Her zaman”; Sürdürümcü liderlik puan ortalamasını 1,94 “Çok seyrek” düzeyinde bulmuşlardır. Gardner ve Stough (2002) üst düzeydeki yöneticiler ile yaptıkları çalışmada yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 3,34 “Ara sıra”; sürdürümcü liderlik puan ortalamasını 2,05 “Çok seyrek” düzeyinde bulmuşlardır. Hayward (2006) Güney Afrikalı kamu iktisadi teşebbüsünde görev yapan yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin dönüşümcü liderlik stili puan ortalamasını “İyi”; sürdürümcü liderlik puan ortalamasını “Düşük” düzeyde bulmuştur. Kelsay (2010) ABD Oregon eyaletinde kar amacı gütmeyen bir hizmet örgütünde görev yapan yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasının 3,92 “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Akbolat, Işık ve Yılmaz (2013) hastane personeli ile yaptıkları çalışmada dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 3,12 “Ara sıra” düzeyinde bulmuşlardır. Töremen ve Yasan (2010) Malatya ilinde ilköğretim okulu öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 3,36 “Ara sıra” düzeyinde bulmuşlardır. Palmer, Walls, Burgess ve Stough (2001) Swinburne Üniversitesi inovasyon ve kurumsal programlarında görev yapan üst, orta ve alt yönetim pozisyonlarındaki yöneticiler ile yaptıkları çalışmada dönüşümcü liderlik puan ortalamasını 3,10 “Ara sıra”; sürdürümcü liderlik puan ortalamasını 1,85 “Çok seyrek” düzeyinde bulmuşlardır.

Bu çalışma bulguları ile önceki çalışma bulguları genel olarak benzerlik göstermekle birlikte Akbolat, Işık ve Yılmaz (2013), Töremen ve Yasan (2010) ve Palmer, Walls, Burgess ve Stough (2001) çalışma bulguları farklılık göstermektedir. Yöneticiler kendilerini daha olumlu değerlendirme eğilimindedir. Personele sorulduğunda yöneticisine karşı verdiği cevaplar daha objektif sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde hastane personeli, öğretmen ve özel sektör üst düzey yöneticilerinden oluşan örneklem ile çalışılmış olması farklılığın nedeni olarak gösterilebilir.

5.1.2. Okul Yöneticilerinin Yaş, Yöneticilik Görevi, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri Gösterme Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

a-Yaş Değişkenine Göre: Sürdürümcü liderlik ve alt boyutlarında yöneticilerin yaşlarına göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Dönüşümcü liderlik ve alt boyutlarında yöneticilerin yaşlarına göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 15). Ardiç (2010) özel bir bankanın Ankara şubelerindeki yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Özkan (2011) Kütahya ilinde devlet ve özel hastanede görev yapan doktor ve hemşireler ile yaptığı çalışmada katılımcıların dönüşümcü liderlik puan ortalamasını yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Sönmez (2010) Zonguldak ilinde Türkiye Taşkömürü Kurumu'nda görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada dönüştürücü liderlik puan ortalamasının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir.

Ergin (2008) Malatya merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenleri ile yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği; 20-30 yaş, 41-50 yaş, 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik puanları 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin algısına göre dönüşümcü liderlik puanlarından daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışma bulguları ile Ergin (2008) çalışma bulguları farklılık göstermektedir. Bizim çalışmamızda ise örneklem grubunun sadece yöneticiler olması anlamlı farklılığın çıkmama nedeni olarak gösterilebilir.

b-Yöneticilik Görevlerine Göre: Sürdürümcü liderlik boyutu, beklentilere göre yönetim (Aktif) ve beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutlarında yöneticilik görevine göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 16). Bu yönetim anlayışında gelenekçi kuralların benimsenmiş olması anlamlı farklılığın çıkmama nedeni olarak yorumlanabilir.

Dönüşümcü liderlik boyutu puan ortalamalarının yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; Müdür yöneticilerin dönüşümcü liderlik algılarının müdür yardımcısı/başyardımcısı yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir (Tablo 16). Başarı ve başarısızlığın merkezinde okul müdürünün olması ve statü farklılığı diğer yöneticilere göre sonucun daha yüksek çıkmasının nedenleri arasında gösterilebilir.

Dönüşümcü liderlik boyutu alt boyutlarından gelişme alt boyutu puan ortalamalarının yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; Müdür yöneticilerin gelişme algılarının müdür yardımcısı/başyardımcısı yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 16).

Müdür yardımcısı ve müdür başyardımcılarının okullarda üstlendiği görev türü, farklılığın okul müdürüne göre düşük çıkmasının nedeni olarak yorumlanabilir.

Dönüşümcü liderlik boyutu alt boyutlarından güdüleme alt boyutu puan ortalamalarının yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; Müdür yöneticilerin güdüleme algılarının müdür yardımcısı/başyardımcısı yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir (Tablo 16). Bu bağlamda okul müdürlerinin güdüleme davranışının yüksek olması mesleki gereklilikten kaynaklandığı söylenebilir.

c-Eğitim Durumlarına Göre: Sürdürümcü liderlik boyutu, beklentilere göre yönetim (Aktif) ve beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutları, dönüşümcü liderlik boyutunda yer alan güdüleme alt boyutunda yöneticilerin eğitim durumuna göre anlamlı olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 17). Dönüşümcü liderlik boyutu alt boyutlarından gelişme alt boyutu puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; Lisansüstü düzeyde öğrenim gören yöneticilerin gelişme algılarının üniversite düzeyinde öğrenim gören yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Dönüşümcü liderlik boyutu puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; Lisansüstü düzeyde öğrenim gören yöneticilerin dönüşümcü liderlik algıları üniversite düzeyinde öğrenim gören yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ergin (2008) Malatya merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenleri ile yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik puanlarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; Öğretmen lisesi, öğretmen enstitüleri mezunu öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik puanları fakülte mezunu öğretmenlerin algısına göre dönüşümcü liderlik puanlarından daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Ardıç (2010) özel bir bankanın Ankara şubelerindeki yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Özkan (2011) Kütahya ilinde devlet ve özel hastanede görev yapan doktor ve hemşireler ile yaptığı çalışmada katılımcıların dönüşümcü liderlik puan ortalamasını öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Sönmez (2010) Zonguldak ilinde Türkiye Taşkömürü Kurumu'nda görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada dönüştürücü liderlik puan ortalamasının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Töremen ve Yasan (2010) Malatya ilinde ilköğretim okulu öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmişlerdir. . Bu çalışma bulguları ile Ergin (2008), Ardıç (2010), Özkan (2011), Sönmez (2010) ve Töremen ve Yasan (2010) çalışma bulguları genel olarak benzerlik göstermektedir. Okullarda etkin ve hızlı bir dönüşüm yaşanabilmesi için daha çok yöneticiye lisansüstü eğitim fırsatı verilmesi ile mümkün olabilir.

d-Mesleki Kıdemlerine Göre: Sürdürümcü liderlik ve alt boyutlarında ve dönüşümcü liderlik ve alt boyutlarında yöneticilerin kıdemine göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 18).

Ardıç (2010) özel bir bankanın Ankara şubelerindeki yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Ergin (2008) Malatya merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenleri ile yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Özkan (2011) Kütahya ilinde devlet ve özel hastanede görev yapan doktor ve hemşireler ile yaptığı çalışmada katılımcıların dönüşümcü liderlik puan ortalamasını hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Töremen ve Yasan (2010) Malatya ilinde ilköğretim okulu öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik puan ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmişlerdir. Bu çalışma bulguları ile önceki çalışma bulguları benzerlik göstermektedir. Çalışmanın sadece ilkokullarda yapılmış olması anlamlı farklılığın çıkmama nedeni olarak gösterilebilir.

5.1.3. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kişinin kendini motive etmesi alt boyutu katılım düzeyi “Ara sıra”; Kişinin kendi duygularını yönetmesi alt boyutu katılım düzeyi “Ara sıra”; Kişinin kendi duygularının farkında olması alt boyutu katılım düzeyi “Çoğu zaman”; Duygusal zekâ boyutu katılım düzeyi “Çoğu zaman” sosyal beceriler alt boyutu katılım düzeyi “Çoğu zaman”; empati alt boyutu katılım düzeyi “Her zaman”; olarak bulunmuştur. Çalışmaya katılan yöneticilerin kendilerini en fazla empati alt boyutunda yüksek yeterliğe sahip buldukları; Kendi duygularının farkında olma ve sosyal becerilerinin yüksek olduğu algısına da yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Kendilerini motive etme ve kendi duygularını yönetme alt boyutlarındaki algılarının ise nispeten daha düşük olduğu bulguları elde edilmiştir. Duygusal zekâ genel puanın da yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 19).

Çakar (2002) İzmir ilinde özel işletme yöneticileri ile yaptığı çalışmada “Kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler ve empati alt boyutlarına ait puan ortalamalarını “Çoğu zaman”; kişinin kendi duygularını yönetebilmesi puan ortalamasını “Ara sıra” düzeyinde bulmuştur. Özer (2010) Ankara ilinde işgören ve yönetici pozisyonundaki çalışanlar ile yaptığı çalışmada işgörenlerin ve yöneticilerin algısına göre yöneticilerin duygusal zekâ puan ortalamasını 3,83 “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Özkan (2011) Kütahya ilinde devlet ve özel hastanede görev yapan doktor ve hemşireler ile yaptığı çalışmada katılımcıların duygusal zekâ puan ortalamasını 3,75 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Sönmez (2010) Zonguldak ilinde Türkiye Taşkömürü Kurumu’nda görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ puan ortalamasını 4,07 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur.

Şahin (2006) Kayseri ili Askerlik Daire Başkanlığında görevli subay ve astsubaylar ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ puan ortalamasını 4,09 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Zerengök (2005) çeşitli firmaların insan kaynakları bölümünde görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin duygusal zekâ puan ortalamasını 4,13 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Downey, Papageorgiou ve Stough (2005) Avustralya’da eğitim, finans, sağlık, insan kaynakları ve telekomünikasyon alanlarında çalışan kadın yöneticiler ile yaptıkları çalışmada kadın yöneticilerin duygusal zekâ puan ortalamasının 3,75 “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Gardner ve Stough (2002) üst düzeydeki yöneticiler ile yaptıkları çalışmada yöneticilerin duygusal zekâ puan ortalamasının 3,65 “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Hayward (2006) Güney Afrikalı kamu iktisadi teşebbüsünde görev yapan yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin duygusal zekâ puan ortalamasını “iyi” düzeyde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Kelsay (2010) ABD Oregon eyaletinde kar amacı gütmeyen bir hizmet örgütünde görev yapan yöneticiler ile yaptığı çalışmada yöneticilerin duygusal zekâ puan ortalamasını 3,90 “Çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Ergin (2008) Malatya merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmen algılarına göre yöneticilerin duygusal zekâ puan ortalamasını 3,18 “Ara sıra” düzeyinde bulmuştur. Erkuş ve Günlü (2008) yüksek öğretim kurumunda öğrenim gören öğrenciler ile yaptıkları çalışmada yönetici adayı öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamasını 3,09 “Ara sıra” düzeyinde bulmuştur. Palmer, Walls, Burgess ve Stough (2001) Swinburne Üniversitesi inovasyon ve kurumsal programlarında görev yapan üst, orta ve alt yönetim pozisyonlarındaki yöneticiler ile yaptıkları çalışmada duygusal zekâ puan ortalamasını 2,75 “Ara sıra” düzeyinde bulmuşlardır. Bu çalışma bulguları ile geçmiş çalışma bulgularının neredeyse tümü benzerlik göstermektedir. Ergin (2008), Erkuş ve Günlü (2008) ve Palmer ve arkadaşları (2001) çalışma bulgularının farklı oluşunun nedeni öğretmen, öğrenci ve üst düzey yönetici gibi farklı örneklem grupları ile çalışılmamış olması olarak gösterilebilir.

5.1.4. Okul Yöneticilerinin Yaş, Yöneticilik Görevi, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Duygusal Zekâ Becerilerini Gösterme Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

a-Yaş Değişkenine Göre: Duygusal zekâ ve alt boyutlarında yöneticilerin yaşına göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 20). Ergin (2008) Malatya merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Özkan (2011) Kütahya ilinde devlet ve özel hastanede görev yapan doktor ve hemşireler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Sönmez (2010) Zonguldak ilinde Türkiye Taşkömürü Kurumu’nda görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ puan ortalamasının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Şahin (2006) İzmir ilinde ilköğretim okul müdür ve öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışma bulguları ile geçmiş çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

b-Yöneticilik Görevlerine Göre: Kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, sosyal beceriler, empati alt boyutlarında ve duygusal zekâ boyutunda yöneticilik görevine göre anlamlı farklılık olmadığı; Kişinin kendi duygularını yönetmesi alt boyutu puan ortalamalarının yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; Müdür yardımcısı/başyardımcısı yöneticilerin kişinin kendi duygularını yönetmesi algılarının müdür yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir (Tablo 21).

Sönmez (2010) Zonguldak ilinde Türkiye Taşkömürü Kurumu'nda görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ puan ortalamasının yöneticilik pozisyonuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Yöneticilik pozisyonu, kurumda üstlenilen görev paylaşımı ve iş yükü çalışmamızda anlamlı farklılığın çıkma nedeni olarak gösterilebilir.

c-Eğitim Durumlarına Göre: Kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, kişinin kendi duygularını yönetmesi, empati alt boyutlarında ve duygusal zekâ boyutunda yöneticilerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$) (Tablo 22).

Tablo 22'ye göre, sosyal beceriler alt boyutu puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edildi ($U=4359,00$; $p<0,05$). Lisansüstü düzeyde öğrenim gören yöneticilerin sosyal beceriler algıları üniversite düzeyinde öğrenim gören yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kişinin kendini motive etmesi, kişinin kendi duygularının farkında olması, kişinin kendi duygularını yönetmesi, empati alt boyutlarında ve duygusal zekâ toplam puanında yöneticilerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sosyal beceriler alt boyutu puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; Lisansüstü düzeyde öğrenim gören yöneticilerin sosyal beceriler algıları üniversite düzeyinde öğrenim gören yöneticilerin algısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir (Tablo 22). Sönmez (2010) Zonguldak ilinde Türkiye Taşkömürü Kurumu'nda görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ puan ortalamasının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Ergin (2008) Malatya merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmen algılarına göre yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; Ön lisans mezunu öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının lisans mezunu öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin duygusal zekâ puanlarından daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Özkan (2011) Kütahya ilinde devlet ve özel hastanede görev yapan doktor ve hemşireler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ puanlarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; Meslek yüksek okulu mezunu katılımcıların duygusal zekâ puan ortalamalarının lise ve dengi okul mezunlarından ve lisans mezunlarından daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışma bulguları ile Sönmez (2010) çalışma

bulguları benzerlik göstermekte; Ergin (2008) ve Özkan (2011) çalışma bulguları farklılık göstermektedir. Çalışmamızda ilkokul yönetici örnekleme karşılık diğer çalışmalarda öğretmen, doktor ve hemşirelerin olması farklılığın nedeni olarak gösterilebilir.

d-Mesleki Kıdemlerine Göre: Duygusal zekâ ve alt boyutlarında yöneticilerin kıdemine göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 23).

Özkan (2011) Kütahya ilinde devlet ve özel hastanede görev yapan doktor ve hemşireler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ puanlarının hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Ergin (2008) Malatya merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği; 1-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin duygusal zekâ puanlarından daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışma bulguları ile Özkan (2001) çalışma bulgusu benzerlik göstermekte; Ergin (2008) çalışma bulgusu farklılık göstermektedir.

5.1.5. Duygusal Zekâ Becerileri ile Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Kişinin kendini motive etmesi ile sürdürümcü liderlik, beklentilere göre yönetim (Aktif), beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır. Kişinin kendi duygularının farkında olması ile sürdürümcü liderlik, beklentilere göre yönetim (Aktif), beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır. Sosyal beceriler ile sürdürümcü liderlik, beklentilere göre yönetim (Aktif), beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır. Kişinin kendi duygularını yönetmesi ile dönüşümcü liderlik, gelişme, güdüleme alt boyutları arasında bulunamamıştır. Empati ile beklentilere göre yönetim (Aktif) alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal zekâ ile sürdürümcü liderlik boyutu, beklentilere göre yönetim (Aktif) ve beklentilere göre yönetim (pasif) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 24).

Kişinin kendini motive etmesi ile dönüşümcü liderlik arasında; Kişinin kendini motive etmesi ile gelişme alt boyutu arasında; Kişinin kendini motive etmesi ile güdüleme alt boyutu arasında; Kişinin kendi duygularının farkında olması ile dönüşümcü liderlik arasında; Kişinin kendi duygularının farkında olması ile gelişme alt boyutu arasında; Kişinin kendi duygularının farkında olması ile güdüleme alt boyutu arasında; Sosyal beceriler ile dönüşümcü liderlik arasında; Sosyal beceriler ile gelişme alt boyutu arasında; Sosyal beceriler ile güdüleme alt boyutu arasında; Kişinin kendi duygularını yönetmesi ile sürdürümcü liderlik arasında; Kişinin kendi duygularını yönetmesi ile beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutu arasında; Empati ile gelişme alt boyutu arasında; Empati ile güdüleme alt boyutu arasında; Empati ile dönüşümcü

liderlik arasında; Duygusal zekâ ile gelişme alt boyutu arasında; Duygusal zekâ ile güdüleme alt boyutu arasında; Duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında orta düzeyde, pozitif ($r>0$) ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Kişinin kendi duygularını yönetmesi ile beklentilere göre yönetim (Aktif) alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ($r>0$) ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Empati ile sürdürümcü liderlik arasında; Empati ile beklentilere göre yönetim (Pasif) alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ($r<0$) ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir (Tablo 24). Bu sonuçlara göre duygusal zekâ becerisi yüksek yöneticilerin daha çok dönüşümcü liderlik davranışı sergiledikleri söylenebilir.

5.1.6. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarının Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışına Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Korelasyon sonuçlarında anlamlı görülen değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisi incelendiğinde kişinin kendi duygularını yönetmesi ve empati algılarının sürdürümcü liderlik üzerinde değişime neden olduğu, kişinin kendi duygularını yönetmesindeki algıdaki artışın sürdürümcü liderlik algısında artışa; Empati algısındaki artışın ise sürdürümcü liderlik algısında azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 25).

2. Kişinin kendi duygularını yönetmesi yüksek olduğunda beklentilere göre yönetim (Aktif) davranışı da artmaktadır (Tablo 26).

Aslan (2013) yöneticiler ile yaptığı çalışmada kişinin kendi kendini motive etmesi ve empati alt boyutlarının dönüşümcü liderlik üzerinde anlamlı ve önemli etkiye sahip olduğu bulgusunu elde etmiştir.

3. Kişinin kendi duygularını yönetmesi yüksek olduğunda beklentilere göre yönetim (Pasif) davranışı da artmaktadır. Ayrıca empati alt boyutu yüksek olduğunda ise beklentilere göre yönetim (Pasif) davranışı azalmaktadır (Tablo 27). Yukarıda açıklanan üç maddeye göre sürdürümcü liderlik davranışı sergileyen bir yöneticinin sosyal yeterlilikten çok kişisel yeterlilik becerisi sergilediği ifade edilebilir.

4. Sosyal becerileri yüksek olduğunda dönüşümcü liderlik davranışı da artmaktadır. Ayrıca empati alt boyutu yüksek olduğunda dönüşümcü liderlik davranışı da artmaktadır (Tablo 28). Okullarda sosyal becerisi yüksek ve empati kurabilen yöneticilerin tercih edilmesi bu sonucun çıkmasının temel nedeni olabilir.

5. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olduğunda dönüşümcü liderlik davranışı da artmaktadır (Tablo 29).

Palmer, Walls, Burgess ve Stough (2001) Swinburne Üniversitesi inovasyon ve kurumsal programlarında görev yapan üst, orta ve alt yönetim pozisyonlarındaki yöneticiler ile yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı ilişki olmadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Çakar (2002) İzmir ilinde özel işletme yöneticileri ile yaptığı çalışmada duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu; yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin dönüşümcü liderlik davranışı sergilemeye daha yatkın oldukları bulgularını elde etmiştir. Ergin (2008) Malatya merkez ilçe ilköğretim okulları öğretmenleri ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı ilişki olduğu; dönüşümcü liderlik davranışı sergilenmesinde duygusal zekânın önemli olduğu bulgusu elde edilmiştir. Erkuş ve Günlü (2008) yüksek öğretim kurumunda öğrenim gören öğrenciler ile yaptıkları çalışmada duygusal zekânın dönüşümcü liderliği önemli ölçüde etkilediği; bireylerin dönüşümcü liderlik davranışlarının açıklanmasında önemli bir değişken olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Özer (2010) Ankara ilinde işgören ve yönetici pozisyonundaki çalışanlar ile yaptığı çalışmada yöneticilerin gösterdikleri liderlik davranışı algılarında duygusal zekâlarına ilişkin algılarının etkili olduğu bulgusunu elde etmiştir. Özkan (2011) Kütahya ilinde devlet ve özel hastanede görev yapan doktor ve hemşireler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu; duygusal zekâ puanları arttıkça dönüştürücü liderlik puanlarının da arttığı bulgusunu elde etmiştir. Sönmez (2010) Zonguldak ilinde Türkiye Taşkömürü Kurumu'nda görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Şahin (2006) Kayseri ili Askerlik Daire Başkanlığında görevli subay ve astsubaylar ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışlarında olumlu yönde değişime yol açtığı bulgusunu elde etmiştir. Zerengök (2005) çeşitli firmaların insan kaynakları bölümünde görevli yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışlarında olumlu yönde değişime yol açtığı bulgusunu elde etmiştir. Barling, Slater ve Kelloway (2000) öğrenciler ile yaptıkları çalışmada dönüşümcü liderlik puanlarının üç gruba ayrılan (Düşük, orta ve yüksek duygusal zekâ) duygusal zekâ puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini duygusal zekâ puanı yükseldikçe dönüşümcü liderlik puanlarının da yükseldiği bulgusunu elde etmişlerdir. Downey, Papageorgiou ve Stough (2005) Avustralya'da eğitim, finans, sağlık, insan kaynakları ve telekomünikasyon alanlarında çalışan kadın yöneticiler ile yaptıkları çalışmada duygusal zekâ alt boyutlarının geneli ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu duygusal zekânın genel olarak dönüşümcü liderlik davranışlarında olumlu yönde değişime yol açtığı bulgusunu elde etmiştir. Gardner ve Stough (2002) üst düzeydeki yöneticiler ile yaptıkları çalışmada duygusal zekâ alt boyutlarının geneli ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu duygusal zekânın genel olarak dönüşümcü liderlik davranışlarında olumlu yönde değişime yol açtığı bulgusunu elde etmişlerdir. Hayward (2006) Güney Afrikalı kamu iktisadi teşebbüsünde görev yapan yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Kelsay (2010) ABD Oregon eyaletinde kar amacı gütmeyen bir hizmet örgütünde görev yapan yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde

etmiştir. Aslan (2013) yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekânın genel olarak dönüşümcü liderlik ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu, duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışma bulguları ile geçmiş çalışma bulguları benzerlik göstermektedir.

Dönüşümcü liderlik yaklaşımının insan kaynağını geliştirme, dönüştürme ve örgütsel gelişmeye katkı sağlamaya odaklanması duygusal zekâ ile anlamlı ilişkinin çıkmasının nedeni olarak gösterilebilir.

6. Duygusal zekâ ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı ilişki olmadığı; Sürdürümcü liderlik üzerinde duygusal zekânın önemli bir etken olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 30).

Palmer, Walls, Burgess ve Stough (2001) Swinburne Üniversitesi inovasyon ve kurumsal programlarında görev yapan üst, orta ve alt yönetim pozisyonlarındaki yöneticiler ile yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı ilişki olmadığı bulgusunu elde etmişlerdir. Hayward (2006) Güney Afrikalı kamu iktisadi teşebbüsünde görev yapan yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile sürdürümcü liderlik arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Aslan (2013) yöneticiler ile yaptığı çalışmada duygusal zekânın genel olarak sürdürümcü liderlik ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu, duygusal zekânın sürdürümcü liderlik üzerinde düşük fakat önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusunu elde etmiştir. Duygusal zekâ ile Sürdürümcü Liderlik arasındaki ilişkiye göre elde edilen bulgular Palmer, Qalls, Burgess ve Stough (2001) çalışma bulgusu ile benzerlik göstermekte; Hayward (2006) ve Aslan (2013) çalışma bulguları ile farklılık göstermektedir.

Sürdürümcü liderlik insan kaynağını kullanma ve gelenekçi kuralları sürdürme eğiliminde olup yapılan araştırmaların büyük bir kısmı da bulgularımızı desteklemektedir. Bu liderlik anlayışında duyguların fazla önemsenmemiş olması duygusal zekâ ile anlamlı bir ilişkinin çıkmama nedeni olarak gösterilebilir.

7. Sosyal becerileri yüksek olduğunda gelişme alt boyutunun da arttığı; Ayrıca empati alt boyutu yüksek olduğunda gelişme alt boyutunun da arttığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 31).

8. Sosyal becerileri yüksek olduğunda güdüleme alt boyutunun da arttığı; ayrıca empati al boyutu yüksek olduğunda güdüleme alt boyutunun da arttığı bulgusu elde edilmiştir (Tablo 32). Tablo 31 ve 32'den elde ettiğimiz bulgular ışığında kişisel yeterlilik becerilerinin yanında sosyal becerisi yüksek olan yöneticilerin daha çok dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılar, okul yöneticileri ile il ve ilçe yöneticileri ve eğitimle ilgili politika oluşturucular için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. İlkokul yöneticilerinde liderlik davranışlarının dönüşümcü liderlik stiline daha yakın olduğu; Sürdürümcü liderlik davranışının çok az olduğu dikkate alınarak bu durumun lise veya diğer eğitim kurumlarında hangi düzeylerde olduğu; Hangi liderlik stiline daha yaygın olduğu araştırılabilir.

2. İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerinin sürdürümcü liderlik stillerine göre göre daha yüksek oluşunun nedenleri yeni bir araştırma konusu olabilir.

3. İlkokul yöneticilerinin gerçekten dönüşümcü lider olup olmadıkları öğretmen algılarında dikkate alınarak başka bir araştırma konusu yapılabilir.

4. Yaşça daha büyük yöneticilerin sürdürümcü liderlik stilini benimsemelerinin başka araştırmalarla teyit edilmesi; Dönüşümcü liderliğin daha genç yöneticilerde görülmesinin nedenlerinin araştırılması uygun olabilir.

5. Yöneticilerin dönüşümcü veya sürdürümcü liderlik stillerini benimsemelerinde geçmiş yaşam deneyimleri, öğretmenlikte geçirdikleri süre, medeni durum, veya başka psikolojik ve sosyolojik ikincil faktörlerin araştırılması liderlik stillerinin anlaşılmasında yardımcı olacaktır.

6. Yöneticilerin duygusal zekâ algıları ile ilgili elde edilen sonuçların alt boyutlar düzeyinde farklılık göstermesi; Diğer bir ifade ile içsel motivasyon ve duyguları yönetim davranışlarının çok düşük, buna karşın kendi duygularının farkında olma ve sosyal beceriler davranışlarının nispeten daha yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.

7. Duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılan bu çalışmayı önceki çalışma bulgularında desteklemiş olduğundan dönüşümcü liderlik davranışının nasıl kazanıldığı konusu araştırmacılarca incelenebilir.

8. Duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik davranışlarındaki olumlu gelişmelerin olası sonuçları; Örneğin öğretmenlerin performansı, okulların idari ve eğitim-öğretim işlerindeki durumu üzerindeki etkileri araştırma konusu olabilir.

5.2.2. Yöneticilere Öneriler

1. Sürdürümcü liderlik davranışı her ne kadar kolay bir yöntem olarak görülse de dönüşümcü liderliğin dinamikleri okulların daha iyi yönetilebilir olmasını sağlayabilir. Dolayısıyla, okul müdürlerine yönelik olarak dönüşümcü liderlik ile ilgili eğitimler verilebilir.

2. Mevzuatın yeniden gözden geçirilmesi; Sosyal ve psikoloji alanlarında uzmanlardan yardım alınarak yönetici-öğretmen ilişkisi, yönetici ve öğretmen performansı ve öğrenci davranışlarını olumlu etkileyecek yaklaşımların benimsenmesinin teşvik edilmesi önerilebilir.

3. Okulların sıradan birer resmi kurum olmadıkları dikkate alınmalı; Hatta neredeyse bütün resmi kurumların yönetsel ve hizmet üretimi bakımından özel sektörle yarıştığı günümüzde okulların bu değişimin geride kalmaması ve hatta daha ileride olmasının zorunluluk olduğu anlaşılmalıdır. Öyleyse okulları bu düzeye taşıyacak yöneticilerin yetiştirilmesi faydalı olabilir.

4. Mevcut mevzuata göre okulların yöneticileri öğretmenler arasından seçilmektedir. Sınıflarında birer lider olan öğretmenlerin liderlik davranışlarının dönüşümcü liderlik stiline evrilmesi için sene başı ve sene sonu hizmet içi eğitimlerde sınıf içi yönetim (Liderlik) eğitimlerinin verilmesi öğretmenleri meslekleri açısından geliştireceği gibi gelecekte okul yöneticiliğine de hazırlanmalarını sağlayabilir.

ALTINCI BÖLÜM

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). “Duygusal Zekâ ve Liderlik”, *E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Acar, F.T. (2001). Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acuner, T., Yılmaz, G. (2000). Günümüzün Etkin Liderlik Anlayışı: Değişimci Liderlik. *Yönetim ve Ekonomi*, 6(6), 1-12.
- Adair, J. (2011). *Bir Lider Nasıl Yetişir*. Gülay Doğançalı (Çev.). İstanbul: Babıali.
- Aduğit, Y. (2007). “İntikam: Adaletin Estetiği”. *Sanat ve Tasarım*, 1, 11-32.
- Akbolat, M., Işık, O., Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü Liderlik Davranışının Motivasyon ve Duygusal Bağlılığa Etkisi. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 6(11), 35-50.
- Aktaş, A. (2006). Farklı Kültürlerdeki Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Dayanarak Liderlik Anlayışlarının Belirlenmesi: Türk ve Amerikan Otel Yöneticilerinin Karşılaştırmalı Analizi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(1), 105-117.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altıntaş, Ö. C. (2009). Duygusal Zekâ Elemanlarının Liderlik Tarzları ve Örgütsel Sonuçlar Üzerindeki Etkisi: Isparta İli İlköğretim Okullarında Bir Uygulama. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Ardıç, C. (2010). Zaman Yönetimi ve Zaman Yönetiminde Dönüştürücü Liderlerin Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıkan, R. (2004). Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama. Ankara: Asil.
- Arslan, R. , Mazan, İ., Aydın, E. (2013). Yönetimde Değişen Duygu Zekâ İlişkisi ve Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (3), 99-116.
- Arslan, R., Sayılı, H. (2006). Örgütlerin Kurumsal Çevreye Uyumuna Etki Eden Sosyal Süreçler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 267-270.
- Ashkanasy, N. M. (2003). Emotions in Organizations: A Multi-Level Perspective. *Research in Multi Level Issues*, 2, 9-54.

- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E., Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Management*, 28(3), 307-338.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal Zekâ Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik*. Konya: Eğitim.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., Jung, D. I. (1999). Re-Examining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Baltaş, A. (2000). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi.
- Barbuto, J. E. (2005). Motivation and Transactional, Charismatic, and Transformational Leadership: A Test of Antecedents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 26-40.
- Barling, J., Slater, F., Kelloway, E. K. (2000). Transformational Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., Bechara, A. (2003). Exploring the Neurological Substrate of Emotional and Social Intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800.
- Barrett, L. F. (2006). Are Emotions Natural Kinds?. *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 28-58.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving Organizational Effectiveness: Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Bass, B. M. ve Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1996). A New Paradigm of Leadership: An Inquiry Into Transformational Leadership. *U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. ve Steidlmeier, P. (1999). Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Başaran, I. B. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 5-12.
- Baymur, B.F. (2004). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap.

- Bennis, W. (2002). *Bir Lider Olabilmek*. Utku Teksöz (Çev.). İstanbul: Sistem.
- Bono, J. E., Judge, T. A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901-910.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem.
- Cacioppe, R. (1997). Leadership Moment by Moment!. *Leadership & Organization Development Journal*, 18(7), 335-345.
- Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2011). *Duygusal Zekâ Yöneticisi*. Süheyla Kaymak (Çev.). İstanbul: Crea.
- Cobb, C.D. ve Mayer, J.D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says? *Educational Leadership*, 58(2), 14-18.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (2010). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar (Çev.). İstanbul: Sistem.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çakar, U., Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F Dergisi*, 18(2), 83-98.
- Çakar, U., Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (39), 23-48.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Doğan, S., Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 209-230.
- Doğan, S., Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 16(1).
- Downey, L. A., Papageorgiou, V., Stough, C. (2005). Examining the Relationship Between Leadership, Emotional Intelligence and Intuition in Senior Female Managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), 250-264.
- Dutoğlu, G., Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Edizler, G. (2010). İnsan Kaynakları Yönetiminde 'Duygusal Zekâ' Ölçüm ve Modelleri'. *Journal of Yasar University*, 18 (5), 2970-2984.
- Er, N. (2012). Duygu Durum Sıfat Çiftleri Listesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 26, 21-44.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte Post-Modern bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *International Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-32.

- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel.
- Eren, E. (1993). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergin, D. (2008). *Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Erkuş, A., Günlü, E. (2008). Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 2008, 187-209.
- Ersöz, S. E. (2011). *Duygusal Zekâ ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Fındıkçı, İ. (2009). “*Bir Gönül Yolculuğu: Hizmetkâr Liderlik*”. İstanbul: Alfa.
- Gardner, H. (2007). *Geleceği İnşa edecek Beş Zihin*. Filiz Şar ve Asiye Hekimoğlu Gül (Çev.). İstanbul: Optimist.
- Gardner, H. (2010). *Zihin Çerçevesi Çoklu Zekâ Kuramı*. Ebru Kılıç (Çev.). İstanbul: Alfa.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu Zekâ*. Asiye Hekimoğlu Gül (Çev.). İstanbul: Optimist.
- Gardner, L., Stough, C. (2002). Examining the Relationship Between Leadership and Emotional İntelligence in Senior Level Managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon- Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin.
- George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional İntelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goleman, D. (1998). *What Makes A Leader ?*. Harvard Business Review 76, no.6.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-93.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal Zekâ İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi*. Osman Çetin Deniztekin (Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. Banu Seçkin Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2012). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. Handan Balkara (Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. , Boyatzıs, R. ve Mckee, A. (2013). *Yeni Liderler*. İstanbul: Varlık.
- Graen, G. B., ve Uhl-Bien, M. (1995). Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership Over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Gürbüz, S., Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İştatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.

- Harms, P. D., Credé, M. (2010). Emotional İntelligence and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1), 5-17.
- Hayward, B. A. (2006). Relationship Between Employee Performance, Leadership and Emotional İntelligence in a South African Parastatal Organisation. (Doctoral dissertation). Rhodes University/ Master Of Commerce, Grahamstown.
- Henman, L. D. (2011). *Leadership: Theories and Controversies*. Ел. публикация <http://www.henmanperformancegroup.com/articles/Leadership-Theories.pdf>.
- James, W. (1884). What is Emotion?. *Mind*, 9, 188-205.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H. ve Jessell, T. M. (Eds.) (2000). *Principles of Neural Science*. New York: McGraw-Hill.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacettepe Taş.
- Karkın, N. (2004), Kamu ve Özel Sektör Yöneticilerinin Liderlik Davranışları: Bir Literatür Analizi Denemesi. *İçişleri Bakanlığı Türk İdare Dergisi*, 76 (445).
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal İle Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Kalder.
- Keleş, E., ve Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Kelsay, F.E. (2010) *Dönüşümsel Liderlik ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki: Kar Amacı Gütmeyen Bir Hizmet Örgütünde Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kleinginna Jr, P. R., Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, With Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Konakay, G. (2010). *Duygusal Zekânın Akademisyenlerde Tükenmişlik ile İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Konorti, E., Eng, P. (2008). The 3D Transformational Leadership Model. *The Journal of American Academy of Business*, 14(1), 10-20.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2005). *Duygularla Güçlenmek (EQ)*. Meral Taştan (Çev.). İstanbul: Hayat.
- Lam, L. T. ve Kirby, S. L. (2002). Is Emotional İntelligence an Advantage? An Exploration of the İmpact of Emotional and General İntelligence on İndividual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.


- Lewis, M., Jeanette, M., Haviland-Jones ve Barrett, L. F. (Eds.) (2008). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi Kavramlar ve Uygulamaları*. Gökhan Arastaman (Çev.). Ankara: Nobel.
- Massey, D. S. (2002). A Brief History Of Human Society: The Origin and Role Of Emotion In Social Life. *American Sociological Review*, 67(1), 1-29.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?*. In Salovey, P. ve Sluyter, D. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for" Intelligence.". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Meindl, J.R., Ehrlich, S.B. ve Dukerich, J. M. (1985). The Romance of Leadership. *Administrative Science Quarterly*, 78-102.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory-Bar-On EQ-i)'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Omar, Z., Zainal, A., A., Omar, F. ve Khairudin, R. (2009). The Influence of Leadership Behaviour on Organisational Citizenship Behaviour in Self-Managed Work Teams in Malaysia: Orginal Research. *SA Journal of Human Resource Management*, 7(1), 1-11.
- Owen, H., Hodgson, V. ve Gazzard, N. (2011). *Liderlik Elkitabı*. Münevver Çelik (Çev.). İstanbul: Optimist.
- Ömürgönülşen, M., Sevim, L. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi'nin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 12 (2), 91-103.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özer, İ. Ç. (2010). *Duygusal Zekâ İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, H. (2011). *Duygu Etkileşiminin Liderlik Tarzına Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özmen, A. (2006). Öfke: Kuramsal Yaklaşımlar ve Bireylerde Öfkenin Ortaya Çıkmasına Neden Olan Etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, (1), 39-56.
- Özüpek, M. N., Aktan, E. (2008). Konya Emniyet Müdürlüğü Örneği'nde İşgören Motivasyonu ve Liderlik İlişkisi. *Selçuk İletişim*, 5 (2), 68-79.
- Paksoy, M. (1993). Liderlikte Hersey-Blanchard Modeli. *Yönetim*, 16, 19-22.
- Pal, H.R., Pal, A., Tourani, P. (2004). Theories of Intelligence. *Everyman's Science*, 39 (3), 181-186.

- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., ve Stough, C. (2001). Emotional İntelligence and Effective Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.
- Planalp, S. ve Fitness, J. (1999). Thinking/Feeling About Social and Personal Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(6), 731-750.
- Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları*. İstanbul: Nobel.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde Liderlik Teori-Uygulama ve Yeni Perspektifler*. Ankara: Nobel.
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından bir Değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (50), 814-834.
- Sivanathan, N. ve Fekken, G.C. (2002). Emotional Intelligence, Moral Reasoning and Transformational Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (4), 198-204.
- Somech, A. (2003). Relationships of Participative Leadership With Relational Demography Variables: A Multi-Level Perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 1003-1018.
- Sosik, J. J., Megerian, L. E. (1999). Understanding Leader Emotional İntelligence and Performance the Role of Self-Other Agreement on Transformational Leadership Perceptions. *Group & Organization Management*, 24(3), 367-390.
- Sönmez, S. (2010). *Örgütlerde Duygusal Zekânın Dönüşümsel Liderlik Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sözlük, T. (2005). Ankara: TDK Yayınları. *Türkçe Sözlük*.
- Spatar, H. M. (1995). Zekâ Testlerinin Serüveni. *Bilim ve Ütopya*, 10(16), 6-9.
- Sternberg, In. R. (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Şahin, F. (2006). Duygusal Zekânın Etkili Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Kayseri Askerlik Dairesi Başkanlığı'nda Çalışan Subay ve Astsubaylar Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şahin, S. (2003). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-395.
- Şahin, S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (Özet). *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 188-199.


- Şahin, S. (2009). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri Ölçeğinin Uyarlanması, *Yayımlanmamış Araştırma Raporu*, İzmir.
- Şen, S. (2005). *Psikoloji*. İstanbul: M.E.B.
- Tarhan, N. (2010). *Psikolojik Savaş (Gri Propaganda)*. İstanbul: Timaş.
- Taşkın, A. K., Taşgın, Ö., Başaran, M. H., Taşkın, C. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 98-103.
- TDK Türkçe Sözlük (2005). Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, S. (2011). *Sihirli Liderler*. İstanbul: Kumsaati.
- Thoits, P. A. (1989). The sociology of emotions. *Annual review of sociology*, 15, 317-342.
- Toker, F., Yıldız K., Necati C. ve Behran U. (1968). *Zekâ Kuramları*. Ankara: M.E.B. Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.
- Topçu, N. (2008). *Psikoloji*. İstanbul: Dergâh.
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 27-39.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1, 12-20.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Uzbay, İ. T. (2002). Anksiyetenin Nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 5, 5-13.
- Ülker, H. İ. (2008). Kurumsal Liderlikte Duygusal Yeterlik. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 74-84.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ*. Nurettin Süleymangil (Çev.). İstanbul: MNS.
- Yan, İ. (2008). *Duygu- Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekânın Yöneticiler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yelkikalan, N. (2007). 21.Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zekâ. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*: 1(2), 39-51.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 139-146.
- Yukl, G. (1999). An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 33-48.
- Zaleznik, A. (1999). *Liderlik*. Meral Tüzel (Çev.). İstanbul: MESS.
- Zerengök, Ş.B. (2005). *Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlikte Duygusal Zekâ Etkileri ve Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308/605.99/1435231
Konu: Araştırma İzni

08/04/2014

MEVLANA ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 01/04/2014 tarihli ve 80769840/030 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans programı öğrencisi Bekir DOĞAN'ın "Okul Yöneticilerinde Duygusal Zeka Becerilerinin Dönüşümcü ve Sürdürücü Liderlik Davranışı Üzerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.


Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde yer alan ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilginizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mustafa ACAR
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK:
Anket Formu (3 Sayfa)


Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
08 NISAN 2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5a31-abf7-3286-a277-3a1d kodu ile yapılabilir.

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40

Strateji Geliştirme:
Bilgi:F.GÖRES

Ek 2. Kişisel Bilgi formu

Sayın Yönetici,

“ Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ Becerilerinin Dönüştürücü ve Sürdürücü Liderlik Davranışı Üzerine Etkisi” üzerine bir yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Sizden bu konuda hazırladığım soru formlarını doldurmanızı rica ediyorum. Vereceğiniz bilgiler çalışmam için büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışma sonucunda elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak olup cevaplarınız tamamen gizli tutulacaktır. Bu nedenle anket formuna isminiz yazmanız gerekmemektedir.

Çalışmama gösterdiğiniz değerli katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Bekir DOĞAN

Dr. Sedat Yüksel İlkokulu Müdür Yardımcısı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

BİRİNCİ BÖLÜM

1.Cinsiyetiniz:

Bay () Bayan ()

2. Yaşınız:.....

3. Medeni durumunuz:

Bekâr () Evli ()

4. Eğitim durumunuz:

Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()

5. Okul yöneticiliğindeki göreviniz:

Müdür () Müdür Baş Yardımcısı () Müdür Yardımcısı ()

6. Kıdeminiz (Hizmet yılınız):

0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

7. Şu anda çalışmakta olduğunuz okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz:.....

8. Çalıştığınız okul türü:

Resmi okul () Özel okul ()

9. Kadro durumunuz

Kadrolu () Geçici görevlendirme ()

10. Duygusal zekâ ve liderlik ile ilgili yayın:

Okuyorum () Bazen okuyorum () Okumuyorum ()

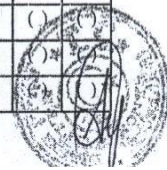


Ek 3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

Sıra No	UYGULAMALAR	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Çalıştığımız okulda aşağıda kendinizde gördüğünüz yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğiniz ile ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerimin daha iyi çalışması için fazla gayret göstermem, fakat işi iyi yaptıklarında takdir edip yüreklendiririm.	()	()	()	()	()
3	Eğitim-Öğretimin çok iyi olması için neler yapılması gerektiğini öğretmenlerimle tartışırım.	()	()	()	()	()
4	Öğretmenlerim öğrenci veya velilerle ilgili sorunları çözdüklerinde onları takdir ederim.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenlerimin öğrenci sorunlarının çözümünde farklı yönlerden bakmalarını sağlarım.	()	()	()	()	()
6	Öğretmenlerime bireysel yeteneklerine göre görev veririm.	()	()	()	()	()
7	Okulda sadece fiziksel eksikliklerle ilgilenme, yazışmaları yürütme, zaman çizelgesine uyma gibi işleri takip ederim.	()	()	()	()	()
8	Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşurum.	()	()	()	()	()
9	Okul içinde çok fazla dolaşmam, genellikle ofisimdeyim.	()	()	()	()	()
10	Öğretmenlerimin okulda önceden fark edilemeyen sorunları görerek değerlendirmelerini sağlarım.	()	()	()	()	()
11	Bir amaç uğruna çalışmanın önemini sıklıkla vurgularım.	()	()	()	()	()
12	Her öğretmenimle ayrı ayrı ilgilenirim.	()	()	()	()	()
13	Nadiren sınıfları ziyaret ederim.	()	()	()	()	()
14	Benimle çalışıyor olmak öğretmenlerimi mutlu eder.	()	()	()	()	()
15	Okulda kaynakların nasıl daha etkili kullanılabileceğine yönelik amaçları öğretmenlerimle birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
16	Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancım yüksektir.	()	()	()	()	()
17	Öğrenci başarısıyla ilgili çalışmalar hakkında şevkle konuşurum.	()	()	()	()	()
18	Öğretmenlerimi okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırırım. (Onları cesaretlendiririm)	()	()	()	()	()
19	Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
20	Öğretmenlerimin eski ve klasik yollarla çalışmalarını (öğrenciye yaklaşım vs.) beni rahatsız etmez.	()	()	()	()	()
21	Okulda neyi, niçin yaptıklarına ilişkin ortak bir düşünce geliştirmelerine yardım ederim.	()	()	()	()	()
22	Öğretmenlerime yüksek çalışma azmi ve enerjisi ile örnek olurum.	()	()	()	()	()
23	Derleri geleneksel yöntemle (sunuş veya soru- yanıt yöntemi) işlemeleri benim için yeterlidir.	()	()	()	()	()
24	Okuldaki işleyişi eleştirmelerini hoş karşılarım.	()	()	()	()	()
25	Benimle çalışmak okula olan aidiyet (bağlılık) duygusunu güçlendirir.	()	()	()	()	()
26	Toplantılarda çoğunlukla günlük sorunlara (orta ve uzun vadeli planlardan söz etmem) çözüm bulmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
27	Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarılarım vardır.	()	()	()	()	()
28	Görevlerini farklı düşüncelerle zenginleştirerek yapmalarını sağlarım.	()	()	()	()	()
29	Yaratıcı fikirleri olan öğretmenlerimi takdir ederim.	()	()	()	()	()
30	Öğretmenlerimin güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerini geliştirmeleri için çaba gösteririm.	()	()	()	()	()
31	Okulda sorunlar büyük boyutlara ulaşıncaya ilgilenirim.	()	()	()	()	()
32	Öğretmenim için ben başarının sembolüyümdür.	()	()	()	()	()
33	Öğretmenler arasında saygın bir yerim vardır.	()	()	()	()	()



Ek 4. Duygusal Zekâ Becerileri Anketi

İKİNCİ BÖLÜM

Duygusal Zekâ Becerileri Anketi

Sıra No	UYGULAMALAR	Hicbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Çalıştığınız okulda aşağıda kendinizde gördüğünüz duygusal zekâ becerilerini hangi sıklıkla gösterdiğiniz ile ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.					
1	Problemleri olan insanlara yakınlık gösteririm.	()	()	()	()	()
2	İhtiyacı olan kişilere yardım etmek için elimden geleni yaparım.	()	()	()	()	()
3	Acı çeken insanları görmek beni mutsuz eder.	()	()	()	()	()
4	Biri kırıldığında, o kişinin incindiğini hemen anlarım.	()	()	()	()	()
5	Biriyle alay edildiğinde, bundan rahatsız olurum.	()	()	()	()	()
6	Telaşlı, sinirli, heyecanlı biri benimle konuşurken sabır ve hoşgörüyü dinlerim	()	()	()	()	()
7	Bir kişinin diğer bir kişi tarafından ezildiğini görmek beni çok rahatsız eder.	()	()	()	()	()
8	Biri beni sınırlandırmaya başladığında, öfkelenmek yerine neden böyle davrandığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
9	Biri bana gücendiğinde bunu hemen anlarım.	()	()	()	()	()
10	Birçok durumda insanlara ikinci bir şans veririm.	()	()	()	()	()
11	Birinin kendinden güçsüz bir kişiye ya da varlığa zarar verdiğini gördüğümde müdahale ederim.	()	()	()	()	()
12	Bana yönelik eleştirileri kabullenmekte zorlanırım.	()	()	()	()	()
13	Bir problemi, kendiliğinden çözülmesi için, zamana bırakırım.	()	()	()	()	()
14	Birisi bana verdiği sözde durmadığında canım sıkılır.	()	()	()	()	()
15	Beklenmedik problemler, önemsizde olsalar canımı sıkırlar. (Örneğin; okula giderken arabamın veya otobüsün bozulması.)	()	()	()	()	()
16	Birinin bana gözünü dikerek bakmasından rahatsız olurum.	()	()	()	()	()
17	Topluca yapılacak faaliyetlerde organizasyon sorumluluğunun bende olmasından rahatsız olurum.	()	()	()	()	()
18	Bir iddiayı veya yarış kaybettüğimde çok bozulurum.	()	()	()	()	()
19	Olay ve kişiler karşısında, duygularımın ne olduğunu kolayca değerlendiririm.	()	()	()	()	()
20	Trafikte ya da bir sırada uzun bir süre beklemek gibi olaylar beni rahatsız eder.	()	()	()	()	()
21	Çoğu kişi duygularını benimle paylaşmaktan çekinmez.	()	()	()	()	()
22	Kişiler benimle vakit geçirmekten hoşlanırlar.	()	()	()	()	()
23	Mümkün olduğunca sorumluluktan kaçırım.	()	()	()	()	()
24	En hassas konularda bile hissettiğim duyguları kendime rahatça itiraf ederim.	()	()	()	()	()
25	Bir olaya tepki verdiğimde, neden o şekilde davrandığımı farkındayım.	()	()	()	()	()
26	Sevdiğim kişilerle olan ilişkilerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
27	Bir kişiden hoşlanmadığımda, o insandan neden hoşlanmadığımı sebeplerini bulmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
28	Birisi beni huzursuz ettiğinde, neden huzursuz olduğumu düşünürüm.	()	()	()	()	()
29	İşleri ağırdan alırım.	()	()	()	()	()
30	Amaçlarımı gerçekleştirebilmek için, hoşlandığım şeyleri yapmaktan vazgeçerim.	()	()	()	()	()
31	Zor bir iş karşısında çok heyecanlansam da gerekli ön hazırlıkları yaparım.	()	()	()	()	()
32	Üzülsem de, sevinsem de duygularımın işlerimi engellemesine fırsat vermem.	()	()	()	()	()
33	Başarısızlıklar ve hayal kırıklıkları ders alınması gereken olaylardır.	()	()	()	()	()
34	İşler iyi gitmese de kolay kolay yılmam.	()	()	()	()	()
35	Amacımın ne olduğunu unutmam.	()	()	()	()	()

Ek 5. Normallik Testi

	Yaş grup2	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SÜRDÜRÜMCÜ	35 yaş ve altı	,065	51	,200(*)	,974	51	,327
	36-40	,087	70	,200(*)	,982	70	,393
	41-45	,134	48	,032	,947	48	,031
	46-50	,172	27	,039	,936	27	,096
	50+	,116	44	,162	,975	44	,457
SÜRDÜRÜMCÜ-AKTİF	35 yaş ve altı	,115	51	,090	,962	51	,104
	36-40	,131	70	,005	,956	70	,016
	41-45	,195	48	,000	,939	48	,014
	46-50	,160	27	,072	,954	27	,275
	50+	,124	44	,089	,954	44	,080
SÜRDÜRÜMCÜ-PASİF	35 yaş ve altı	,122	51	,058	,923	51	,003
	36-40	,130	70	,005	,927	70	,001
	41-45	,099	48	,200(*)	,962	48	,119
	46-50	,245	27	,000	,891	27	,008
	50+	,139	44	,032	,946	44	,039
DÖNÜŞÜMCÜ	35 yaş ve altı	,088	51	,200(*)	,951	51	,034
	36-40	,110	70	,035	,935	70	,001
	41-45	,096	48	,200(*)	,951	48	,043
	46-50	,108	27	,200(*)	,975	27	,735
	50+	,111	44	,200(*)	,949	44	,051
DÖNÜŞÜMCÜ-GELİŞME	35 yaş ve altı	,097	51	,200(*)	,952	51	,039
	36-40	,110	70	,035	,951	70	,008
	41-45	,093	48	,200(*)	,960	48	,100
	46-50	,147	27	,141	,963	27	,434
	50+	,136	44	,041	,942	44	,028
DÖNÜŞÜMCÜ-GÜDÜLEME	35 yaş ve altı	,114	51	,095	,946	51	,021
	36-40	,168	70	,000	,906	70	,000
	41-45	,081	48	,200(*)	,938	48	,013
	46-50	,118	27	,200(*)	,936	27	,095
	50+	,089	44	,200(*)	,943	44	,029
KİŞİNİN KENDİNİ MOTİVE ETMESİ	35 yaş ve altı	,136	51	,019	,950	51	,031
	36-40	,097	70	,098	,979	70	,287
	41-45	,118	48	,092	,934	48	,009
	46-50	,175	27	,033	,957	27	,321
	50+	,100	44	,200(*)	,954	44	,076
KİŞİNİN KENDİ DUYGULARININ FARKINDA OLMASI	35 yaş ve altı	,138	51	,016	,943	51	,016
	36-40	,118	70	,016	,942	70	,003
	41-45	,128	48	,047	,971	48	,274
	46-50	,138	27	,200	,913	27	,027
	50+	,146	44	,020	,941	44	,025
SOSYAL BECERİLER	35 yaş ve altı	,087	51	,200(*)	,977	51	,427
	36-40	,106	70	,048	,956	70	,014
	41-45	,113	48	,167	,969	48	,222

KİŞİNİN KENDİ DUYGULARINI YÖNETMESİ	46-50	,155	27	,095	,927	27	,059
	50+	,108	44	,200(*)	,976	44	,494
	35 yaş ve altı	,092	51	,200(*)	,983	51	,680
	36-40	,141	70	,002	,969	70	,081
	41-45	,138	48	,024	,974	48	,365
EMPATİ	46-50	,117	27	,200(*)	,981	27	,889
	50+	,103	44	,200(*)	,978	44	,542
	35 yaş ve altı	,255	51	,000	,786	51	,000
	36-40	,244	70	,000	,657	70	,000
	41-45	,222	48	,000	,822	48	,000
DUYGUSAL ZEKÂ	46-50	,204	27	,005	,873	27	,003
	50+	,300	44	,000	,781	44	,000
	35 yaş ve altı	,072	51	,200(*)	,977	51	,411
	36-40	,078	70	,200(*)	,967	70	,060
	41-45	,114	48	,156	,962	48	,121
	46-50	,136	27	,200(*)	,924	27	,048
	50+	,079	44	,200(*)	,991	44	,979

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Ek 5 (Devamı). Normallik Testi

Yönetici görev		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statist ic	df	Sig.	Statist ic	df	Sig.
SÜRDÜRÜMCÜ	müdür	,069	115	,200(*)	,987	115	,359
	müdür yard/başyard	,112	125	,001	,971	125	,008
SÜRDÜRÜMCÜ-AKTİF	müdür	,086	115	,034	,967	115	,007
	müdür yard/başyard	,151	125	,000	,952	125	,000
SÜRDÜRÜMCÜ-PASİF	müdür	,155	115	,000	,939	115	,000
	müdür yard/başyard	,091	125	,013	,944	125	,000
DÖNÜŞÜMCÜ	müdür	,089	115	,025	,919	115	,000
	müdür yard/başyard	,044	125	,200(*)	,986	125	,214
DÖNÜŞÜMCÜ-GELİŞME	müdür	,083	115	,050	,935	115	,000
	müdür yard/başyard	,065	125	,200(*)	,980	125	,060
DÖNÜŞÜMCÜ-GÜDÜLEME	müdür	,114	115	,001	,900	115	,000
	müdür yard/başyard	,084	125	,032	,975	125	,020
KİŞİNİN KENDİNİ MOTİVE ETMESİ	müdür	,119	115	,000	,954	115	,001
	müdür yard/başyard	,112	125	,001	,967	125	,004
KİŞİNİN KENDİ DUYGULARININ FARKINDA OLMASI	müdür	,106	115	,003	,969	115	,009
	müdür yard/başyard	,094	125	,009	,956	125	,000
SOSYAL BECERİLER	müdür	,100	115	,007	,979	115	,066
	müdür yard/başyard	,110	125	,001	,965	125	,002

KİŞİNİN KENDİ DUYGULARINI YÖNETMESİ	müdür	,106	115	,003	,979	115	,064
EMPATİ	müdür yard/başyard	,094	125	,008	,977	125	,028
	müdür	,247	115	,000	,735	115	,000
	müdür yard/başyard	,242	125	,000	,823	125	,000

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Ek 5 (Devamı). Normallik Testi

Eğitim	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk			
	Statist ic	df	Sig.	Statist ic	df	Sig.	
SÜRDÜRÜMCÜ	üniversite	,073	182	,019	,988	182	,122
	lisansüstü	,096	58	,200(*)	,980	58	,443
SÜRDÜRÜMCÜ-AKTİF	üniversite	,132	182	,000	,966	182	,000
	lisansüstü	,117	58	,047	,966	58	,098
SÜRDÜRÜMCÜ-PASİF	üniversite	,110	182	,000	,955	182	,000
	lisansüstü	,153	58	,002	,897	58	,000
DÖNÜŞÜMCÜ	üniversite	,072	182	,022	,963	182	,000
	lisansüstü	,096	58	,200(*)	,960	58	,054
DÖNÜŞÜMCÜ-GELİŞME	üniversite	,072	182	,023	,972	182	,001
	lisansüstü	,096	58	,200(*)	,956	58	,036
DÖNÜŞÜMCÜ-GÜDÜLEME	üniversite	,087	182	,002	,946	182	,000
	lisansüstü	,093	58	,200(*)	,948	58	,014
KİŞİNİN KENDİNİ MOTİVE ETMESİ	üniversite	,126	182	,000	,978	182	,006
	lisansüstü	,160	58	,001	,880	58	,000
KİŞİNİN KENDİ DUYGULARININ FARKINDA OLMASI	üniversite	,079	182	,008	,968	182	,000
	lisansüstü	,135	58	,011	,943	58	,009
SOSYAL BECERİLER	üniversite	,097	182	,000	,978	182	,005
	lisansüstü	,127	58	,021	,957	58	,038
KİŞİNİN KENDİ DUYGULARINI YÖNETMESİ	üniversite	,102	182	,000	,976	182	,004
	lisansüstü	,093	58	,200(*)	,971	58	,184
EMPATİ	üniversite	,233	182	,000	,767	182	,000
	lisansüstü	,272	58	,000	,764	58	,000
DUYGUSAL ZEKÂ	üniversite	,077	182	,010	,977	182	,005
	lisansüstü	,068	58	,200(*)	,986	58	,718

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Ek 5 (Devamı). Normallik Testi

kıdem	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk			
	Statis tic	df	Sig.	Statis tic	df	Sig.	
SÜRDÜRÜMCÜ	0-10 yıl	,089	33	,200(*)	,964	33	,334
	11-20 yıl	,073	126	,095	,985	126	,177
	21 yıl ve üzeri	,131	81	,002	,981	81	,262
SÜRDÜRÜMCÜ-AKTİF	0-10 yıl	,087	33	,200(*)	,972	33	,538
	11-20 yıl	,114	126	,000	,965	126	,002
	21 yıl ve üzeri	,126	81	,003	,966	81	,032
SÜRDÜRÜMCÜ-PASİF	0-10 yıl	,222	33	,000	,875	33	,001
	11-20 yıl	,109	126	,001	,952	126	,000
	21 yıl ve üzeri	,114	81	,011	,955	81	,006
DÖNÜŞÜMCÜ	0-10 yıl	,110	33	,200(*)	,969	33	,453
	11-20 yıl	,062	126	,200(*)	,963	126	,002
	21 yıl ve üzeri	,105	81	,026	,943	81	,001
DÖNÜŞÜMCÜ-GELİŞME	0-10 yıl	,120	33	,200(*)	,963	33	,304
	11-20 yıl	,065	126	,200(*)	,967	126	,003
	21 yıl ve üzeri	,128	81	,002	,948	81	,003
DÖNÜŞÜMCÜ-GÜDÜLEME	0-10 yıl	,095	33	,200(*)	,953	33	,162
	11-20 yıl	,107	126	,001	,948	126	,000
	21 yıl ve üzeri	,099	81	,048	,933	81	,000
KİŞİNİN KENDİNİ MOTİVE ETMESİ	0-10 yıl	,246	33	,000	,668	33	,000
	11-20 yıl	,103	126	,002	,980	126	,061
	21 yıl ve üzeri	,140	81	,000	,968	81	,042
KİŞİNİN KENDİ DUYGULARININ FARKINDA OLMASI	0-10 yıl	,137	33	,120	,939	33	,065
	11-20 yıl	,086	126	,022	,962	126	,001
	21 yıl ve üzeri	,097	81	,057	,957	81	,009
SOSYAL BECERİLER	0-10 yıl	,141	33	,094	,956	33	,197
	11-20 yıl	,084	126	,029	,972	126	,011
	21 yıl ve üzeri	,098	81	,053	,978	81	,175
KİŞİNİN KENDİ DUYGULARINI YÖNETMESİ	0-10 yıl	,111	33	,200(*)	,950	33	,130
	11-20 yıl	,108	126	,001	,976	126	,024
	21 yıl ve üzeri	,101	81	,041	,980	81	,224
EMPATİ	0-10 yıl	,280	33	,000	,766	33	,000
	11-20 yıl	,221	126	,000	,754	126	,000
	21 yıl ve üzeri	,263	81	,000	,807	81	,000

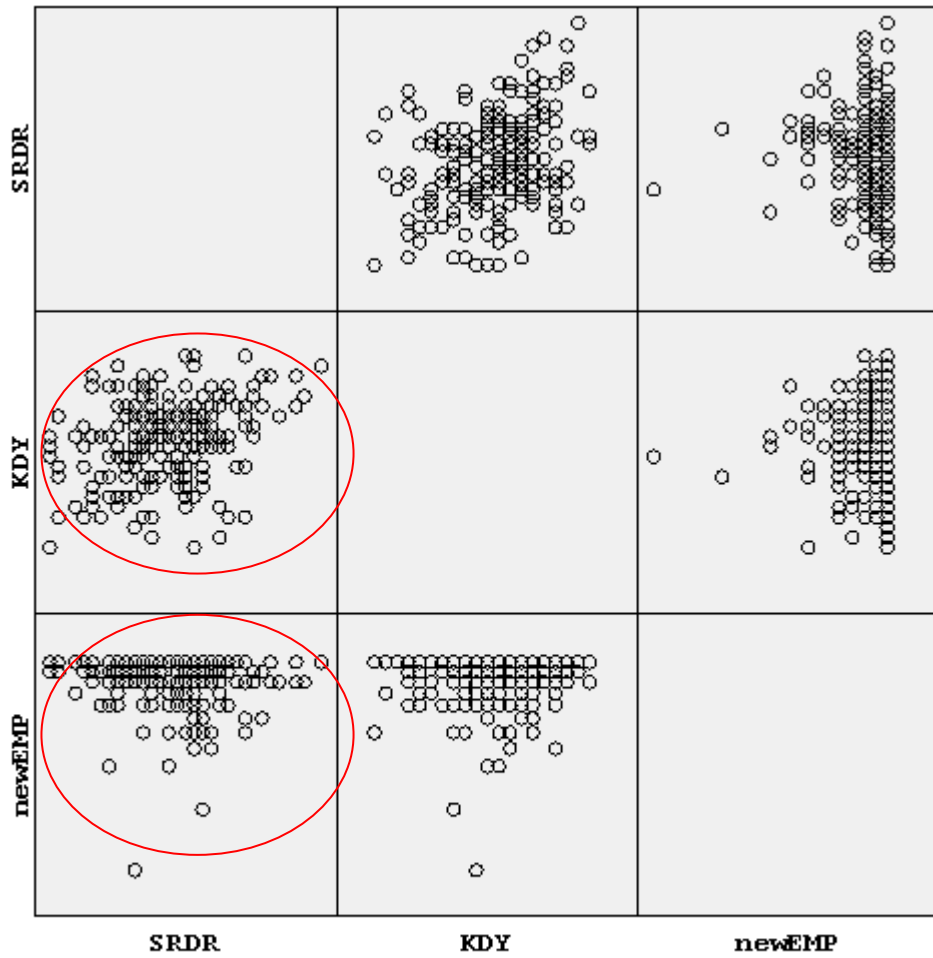
* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

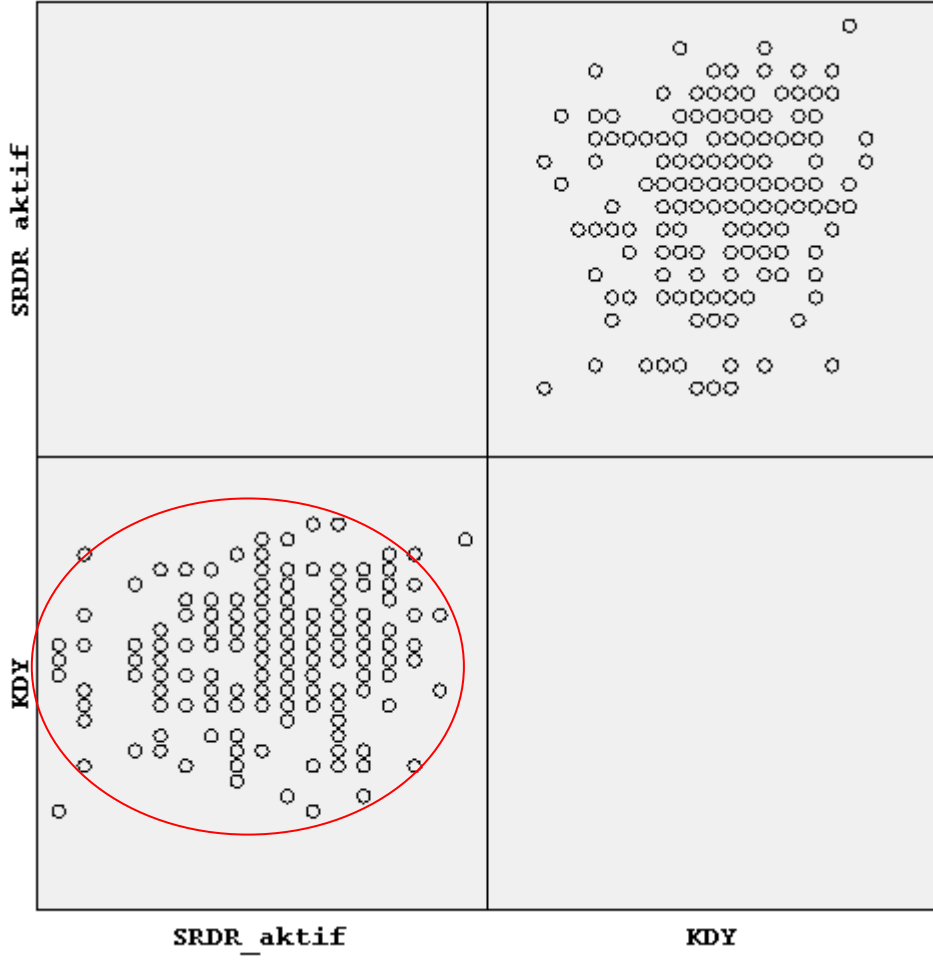
Ek 6. İstatistik

	SRDR	SRDR _aktif	SRDR _pasif	DNSM	DNSM _gelsm	DNSM_ guduleme	KME	KDFO	SB	KDY	EMP	DYGZ
N Valid	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skewness	,093	-,488	,629	-,635	-,461	-,838	-,731	-,364	-,440	-,330	-2,008	-,436
Std. Error of Skewness	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157	,157

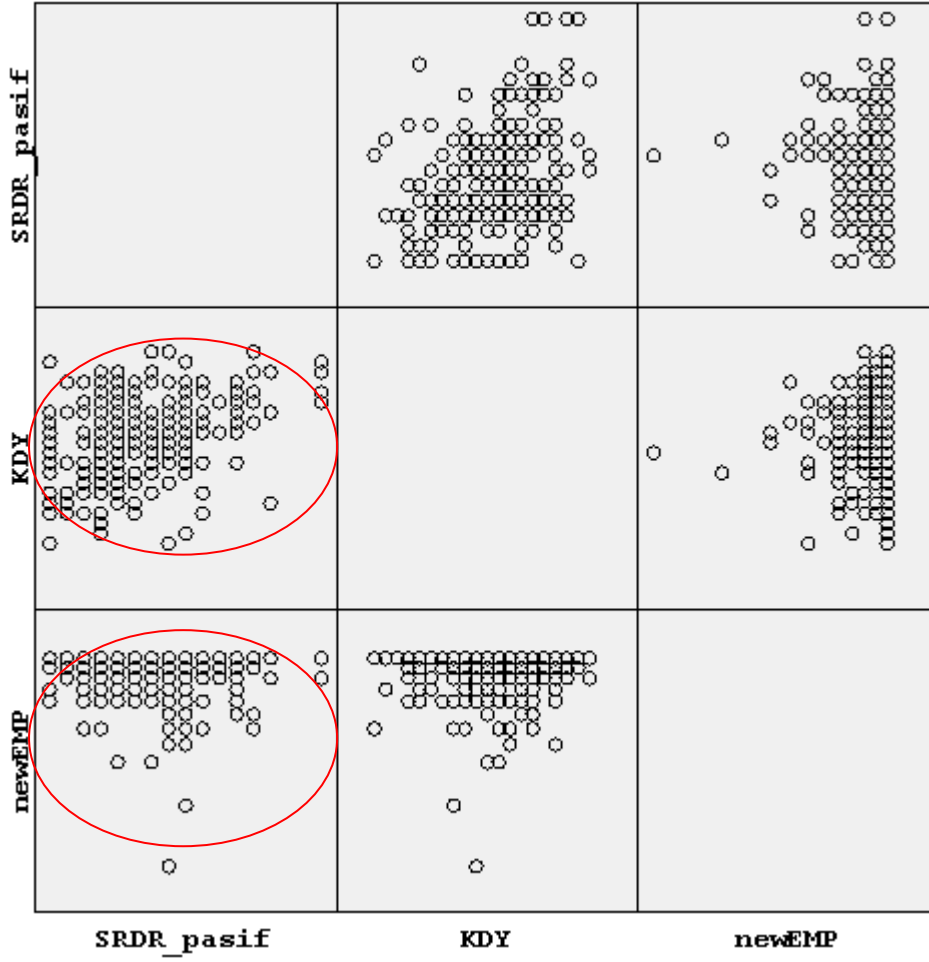
Ek 7. Dağılım Tablosu



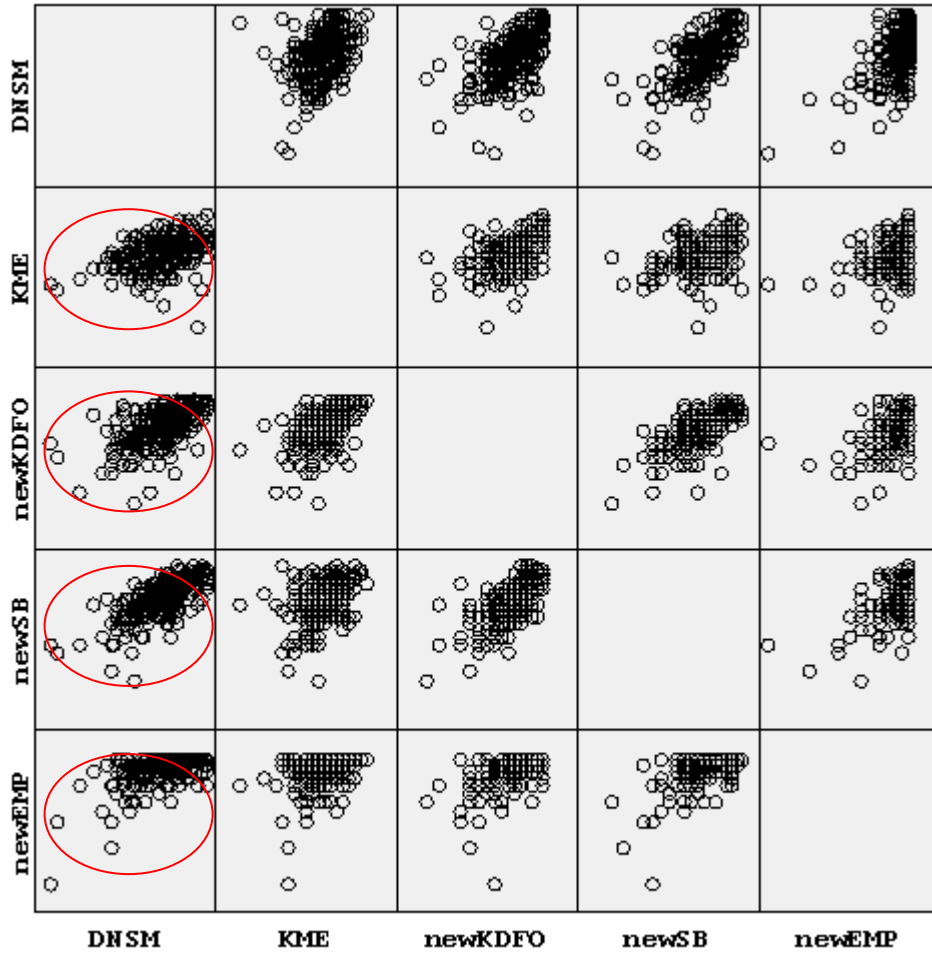
Ek 7 (Devamı). Dağılım Tablosu



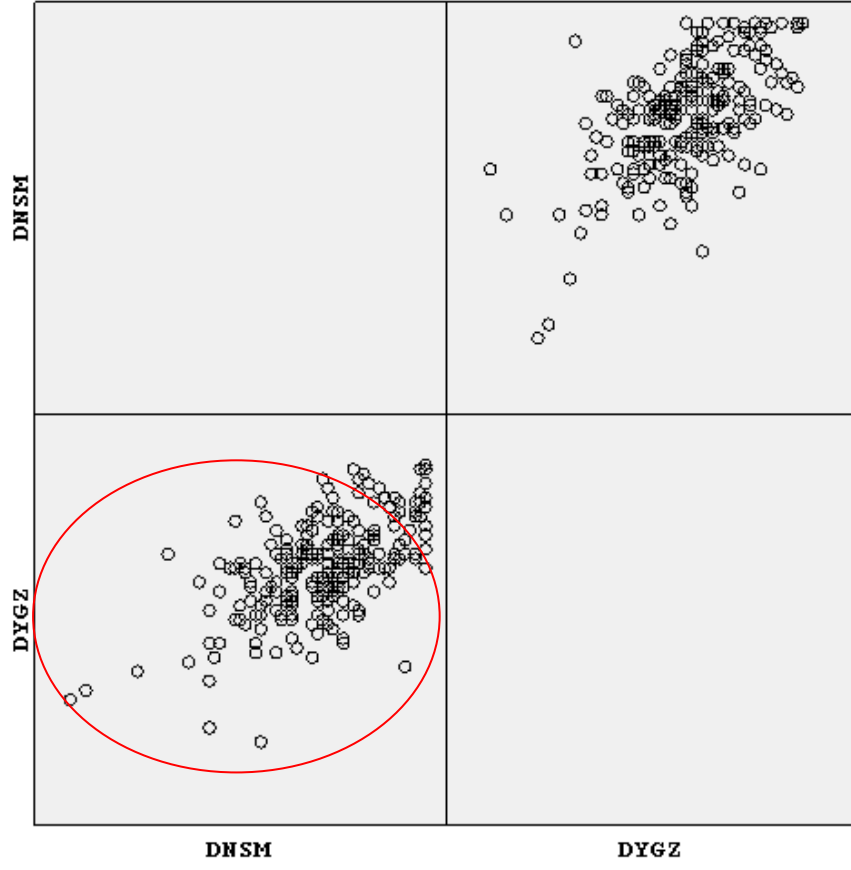
Ek 7 (Devamı). Dağılım Tablosu



Ek 7 (Devamı). Dağılım Tablosu



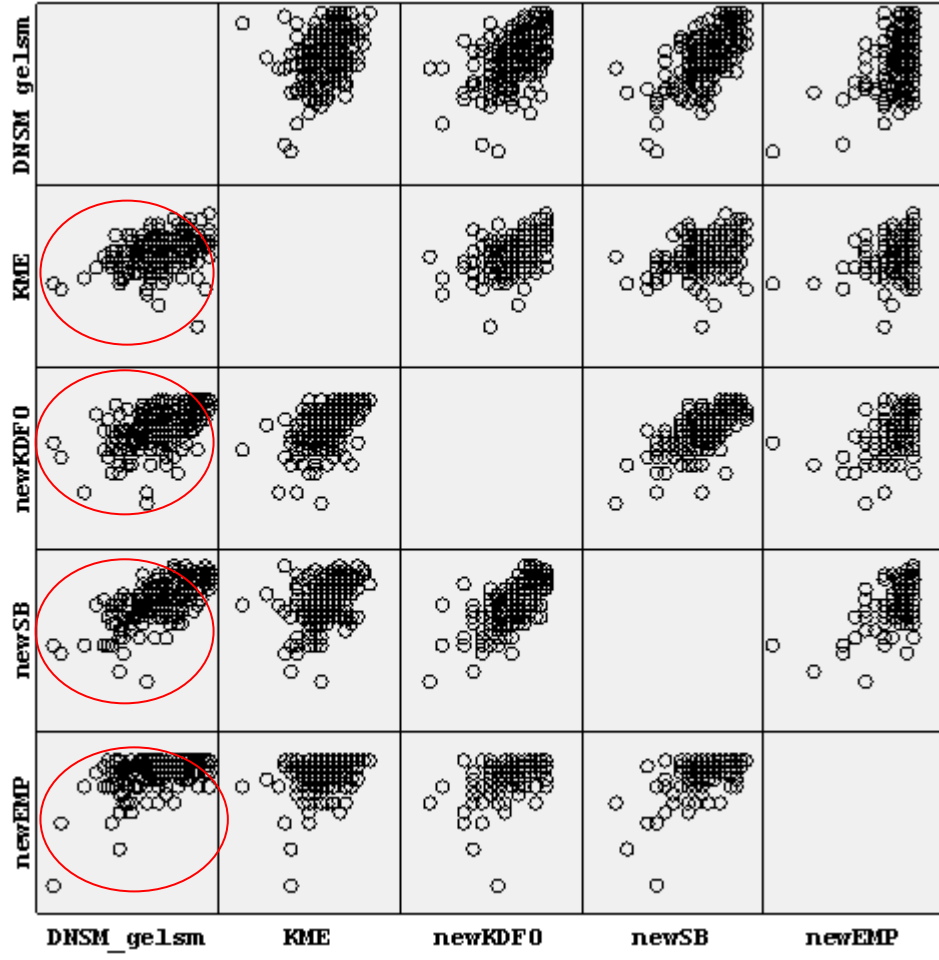
Ek 7 (Devamı). Dağılım Tablosu



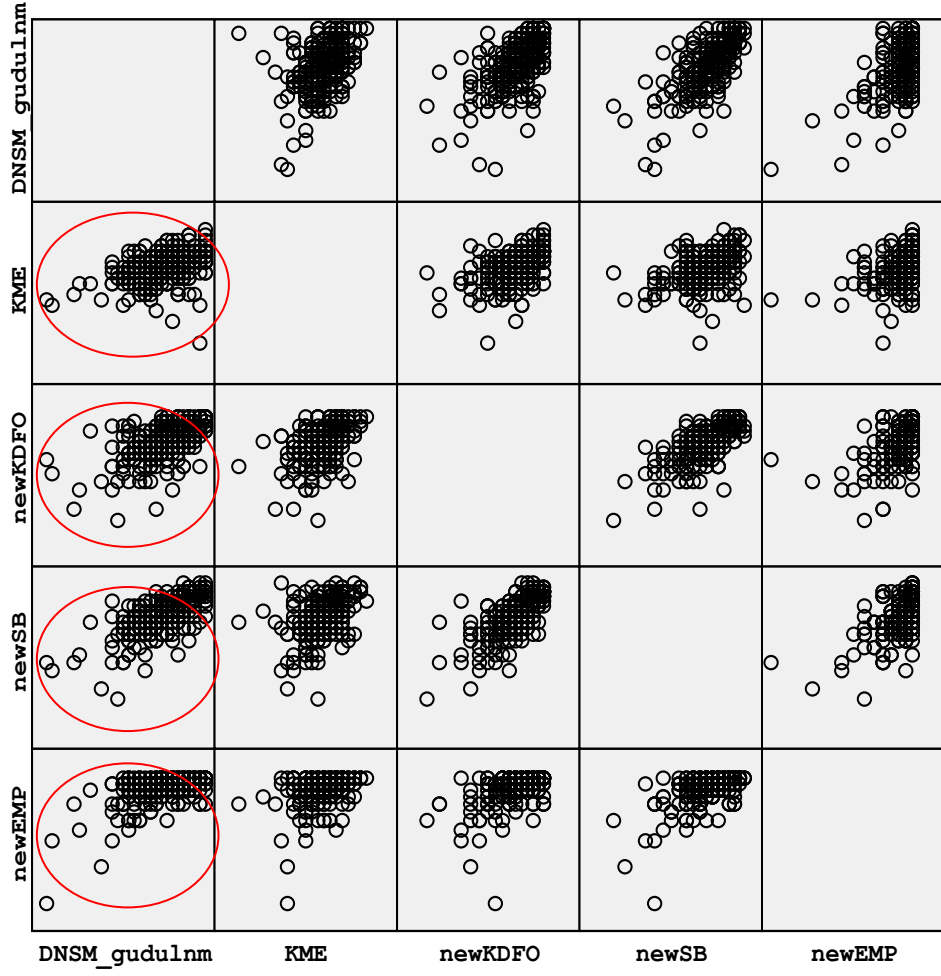
Ek 7 (Devamı). Dağılım Tablosu



Ek 7 (Devamı). Dağılım Tablosu



Ek 7 (Devamı). Dağılım Tablosu



ÖZGEÇMİŞ

Genel Bilgi

Adres: Dr. Sedat Yüksel İlkokulu Karatay/Konya

Tel: 05057724769

E-mail: bekirdogan4242@gmail.com

Eğitim ile İlgili Bilgiler

Lisans 1995-1999 Selçuk Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü

Lise 1990-1994 Selçuklu Lisesi, Konya

İş Deneyimi

1999 – 2006 Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa

2006 – 2014 Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya

Bilişim Teknolojilerine Dair Beceriler

Microsoft Office Programları

İlgi Alanları

Osmanlıca tarihi metinler, müze gezi ve inceleme, eğitim-öğretime yönelik materyal ve sunum hazırlama.