

**T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİKLERİNİ İŞ
YAŞAMINDA KULLANMA DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali İhsan YILDIZ

VAN-2013

**T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİKLERİNİ İŞ
YAŞAMINDA KULLANMA DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali İhsan YILDIZ

**Danışman
Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU**

VAN-2013

T.C. YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
VAN

.....tarfımından yapılan
“okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini işyaşamında kullanma düzeyleri ile
öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkisinin incelenmesi” konulu bu çalışma,
jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim dalında YÜKSEK
LİSANS/DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Başkan : Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU (İmza) 

Üye : Doç. Dr. Murat KAYRI (İmza) 

Üye : Doç. Dr. Halil İbrahim İŞİK (İmza) 

Üye : (İmza)

Üye : (İmza)

Tez Savunma Sınav Tarihi: 17.07./2013

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım

06.08/2013



Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın yürütülmesi ve raporlaştırılması sürecinde bilgisini, zamanını ve enerjisini esirgemeyerek teşvik edici ve cesaretlendirici görüşleri ile katkıda bulunan ve araştırmanın her aşamasında desteğini sunan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na, çalışmalarımnda yardımlarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN'a, Sayın Doç. Dr. Murat KAYRI'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM'e teşekkür ederim.

Desteğini her an hissettiğim, çalışmanın her aşamasında beni yüreklendiren, bana rahat çalışma ortamı sağlayan eşim Demet'e, çoğu zaman onlara ayırmam gereken zamandan kısararak, çalışmalarımı yürütmem esnasında bana destek olan sevgili kızım Berçem'e, oğullarım Yiğit Can'a ve Mekin'e da sevgilerimi sunuyorum.

Ayrıca bugünlere gelmemde büyük emekleri olan annem ve babama da Allah'tan rahmet diliyorum.

Van, 2013

Ali İhsan YILDIZ

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİKLERİNİ İŞ YAŞAMINDA KULLANMA DÜZEYLERİ İLİR ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yıldız , Ali İhsan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu

Temmuz 2013, Sayfa 123

Bu araştırma, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Genel tarama modelinde olan araştırmanın hedef evreni, Van il merkezi ile Özalp, Erciş, Gevaş ilçe merkezlerindeki okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Van il merkezi belediye sınırları ile Erciş, Özalp ve Gevaş ilçe merkezleri belediye sınırları içerisinde görev yapan 97’si okul müdürü, 91’i müdür yardımcısı ve 362’si öğretmen olmak üzere toplam 550 kişiden ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme metodu ile belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri, Titrek (2004) tarafından geliştirilen “Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” ve Şişman (2011) tarafından geliştirilen “Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin, uygulanabilmesi için Van İl Milli Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Veri toplama araçları bizzat araştırmacı tarafından araştırma örneklemindeki okullara gidilerek, önce okul müdürü ile görüşülüp araştırma ve ölçek hakkında gerekli bilgiler sunulduktan sonra öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak zaman aralıklarında gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı aracılığıyla yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi yönetici ve öğretmenlerin

görüşlerine göre değerlendirirken; ikili gruplarda (cinsiyete,) “Bağımsız örneklem için t testi”, ikiden fazla gruplarda (bransa, kademe, kıdeme, göreve, okuldaki çalışma süresine, okuldaki öğretmen sayısına ve kitap okuma sıklığına) ise “Anova Testi” kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında “çok sık” düzeyinde kullandıkları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri cinsiyet, okul kademesi, mesleki kıdem, branş, okuldaki çalışma süresine, okuldaki öğretmen sayısı, ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın sonucunda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Kadın yönetici ve öğretmenler ile erkek yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin okul kademesine, görev, kitap okuma sıklığı ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın okuldaki çalışma süresi, kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arasında okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Müdür yardımcıları görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel liderlik, duygusal zekâ, okul müdürü

SUMMARY

AN ANALYSIS OF RELATION BETWEEN THE AMOUNT OF SCHOOL MANAGERS ABILITY TO USE THEIR EMOTIONAL INTELLIGENCE COMPETENCE ON PROFESSION AND EDUCATIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS

Yıldız , Ali İhsan

Post Graduate, Department of Educational Sciences (The Programme of Educational Administration, Inspection, Planning and Education Economy)

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu

July 2013, Page 123

Based on the views of managers and teachers, this research aims to determine the relation between the amount of school managers', who are the managers of kindergartens, primary and secondary schools, ability to use their emotional intelligence competence on profession and educative leadership behavior. The target field of the research, the model of which is general scanning, is composed of teachers and managers who work in kindergartens, primary and secondary schools of Van city center and districts of Erciş, Özalp and Gevaş. The sample of the research has been composed of 97 school managers, 91 vice-managers and 362 teachers from the sum of 550 people who work in Van city center and Erciş Özalp and Gevaş district centers. As the sample of the research 'classified sample method' has been chosen.

Data of the research has been collected by the measure of frequency of using emotional intelligence competence profession, developed by Titrek (2004) and measure of school managers educational leadership behaviors developed by Şişman (2011) The necessary permissions for applying the scale have been taken from the educational administration of Van. Data collection means have been applied directly by the researcher by going to the sample area schools personally and after meeting the school manager and giving him/her necessary information about the

research and the scale, it was applied to the teachers without interrupting educational activities and after making necessary explanations to them .

In analysis of the data descriptive statistics techniques like percentage, frequency arithmetic average and standard deviation by the means of SPSS statistics packet program has been used . Also while evaluating the amount of school managers educational leadership behavior and using emotional intelligence competence in profession, based on the views of managers and teachers: for double groups (according to gender) independent sampling test and for groups bigger than two(according to branch, level, seniority, position, duration of education in school, number of teachers and frequency of reading books) ‘Anova test’ have been applied. Sensibility level of the research has been accepted as 0.05.

As a result of research it has been found out that according to the views of school managers level of using emotional intelligence in profession among managers of kindergartens, primary and secondary schools’ is ‘ too often’ level. The views of school managers don’t show a meaningful difference according to variables of gender school grade occupational seniority, branch, duration of education in school, number of teachers or frequency of reading book.

As a result of the research it has been found out that according to the views of managers and teachers of kindergartens primary and secondary schools, school managers show educational leadership behavior in ‘most of times’ level. It has been proved that there isn’t a meaningful difference between male or female teachers and male or female managers’ level of showing educational leadership behavior. It has been proved that teachers’ and managers’ views about school managers’ showing educational leadership behavior show a meaningful difference based on school, grade, task, frequency of reading or branch variables. Nevertheless it doesn’t show a meaningful difference according to the duration of education, seniority or number of teachers in school.

It has been found that through the managers' views, there is a highly meaningful relation between the level of school managers' using emotional intelligence competence in profession and showing educational leadership behaviour.

There hasn't been found a of meaningful relation between vice- managers' views about school managers' showing educational leadership behaviour and school managers' views about the level of school managers' showing emotional intelligence competence in profession. There has been found a of meaningful relation between teachers' views about school managers' showing educational leadership and school managers' views about the level of school managers' showing emotional intelligence competence in profession.

Key Words: Educational leadership, emotional intelligence, school manager.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ÖZET.....	II
SUMARY.....	IV
İÇİNDEKİLER	VII
TABLOLAR	XI
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	11
Önem.....	11
Sınırlılıklar	12
BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
Duygusal Zekâ	13
Duygusal Zekânın Boyutları	14
Kişisel Yeterlikler	15
Sosyal Yeterlikler.....	18
Liderlik.....	23
Liderlik Kuramları	23
Özellikler Kuramı.....	23
Davranışsal Kuram.....	25
Durumsallık Kuramı.....	27
Liderlik ve Yönetim	28
Liderlerin Güç Kaynakları	29
Yasal (Legitimate) Güç	29
Zorlayıcı (Coercive) Güç	30
Ödüllendirme (Reward) Gücü.....	30
Uzmanlık (Expert) Gücü	30
Benzetim ya da Karizmatik (Referent) Güç.....	30
Liderlik Türleri.....	31
Kültürel Liderlik.....	31
Süper Liderlik.....	32
Moral Liderlik	33
Öğrenen liderlik	34
Transformasyonel Liderlik.....	34

Vizyoner Liderlik	35
Öğretimsel Liderlik	36
Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları	39
Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme.....	39
Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma	40
Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi	40
Okul Kadrosunun Geliştirilmesi Çalışanların Başarılarını Ödüllendirme .	41
Olumlu Okul İklimi Geliştirme	43
Liderlik Türlerinin Karşılaştırılması	44
Duygusal Zekâ ve Öğretimsel Liderlik Arasındaki İlişki	45
BÖLÜM III	48
YÖNTEM.....	48
Araştırma Modeli	48
Evren ve Örneklem	48
Veri Toplama Araçları	49
Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği.....	50
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği.....	51
Verilerin Çözümlemesi	52
BÖLÜM IV	54
BULGULAR VE YORUM.....	54
Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	54
Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	55
Özbilinç Boyutuna İlişkin Bulgular	56
Duygularını Yönetme Boyutuna İlişkin Bulgular	57
Duyguları Güdüleme Boyutuna İlişkin Bulgular	58
Empati Boyutuna İlişkin Bulgular	60
Sosyal Beceriler Boyutuna İlişkin Bulgular.....	61
Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	62
Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	62
Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	63
Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	64
Branş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	65

Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	65
Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	66
Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Bulgular	67
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Bulgular	68
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	69
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular...	71
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	72
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgular.....	74
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Bazı Değişkenlere Göre Sergileme Düzeyleri.....	76
Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Bulgular 76.....	76
Öğretim Kademesi Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri.....	76
Görev Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri.....	77
Mesleki Kıdem Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri.....	78
Okulda Çalışma Süresi Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri.....	78
Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri.....	79
Kitap Okuma Sıklığı Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri.....	80
Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasında İlişkiye İlişkin Bulgular.....	80
Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasında İlişkiye İlişkin Bulgular	81
Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Okul Müdür Yardımcılarının Görüşleri Arasındaki İlişkinin Bulguları.....	85
Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri Arasındaki İlişkinin Bulguları.....	86

BÖLÜM V	88
SONUÇ VE ÖNERİLER	88
Sonuçlar.....	88
Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	88
Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyinin Kişisel Değişkenlere Göre Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	88
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışların Gösterme Düzeyine İlişkin Sonuçlar	89
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Kişisel Değişkenlere Göre Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	90
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkide Elde Edilen Sonuçlar.....	91
Öneriler	91
Uygulayıcılar İçin Öneriler	91
Araştırmacılar İçin Öneriler	92
KAYNAKÇA	93
EKLER	102
Ölçekler	102
Bölüm I.	102
Kişisel Bilgiler	102
Bölüm II.	103
Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Ölçeği.....	103
Bölüm III.....	105
Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği.....	105
ÖLÇEK İZİNLERİ.....	107
Anket Çalışma İzni.....	108

TABLÖLAR

Tablo 1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar	28
Tablo 2. Liderlik Türlerinin Karşılaştırılması	45
Tablo 3. Evrenin İl ve İlçelere Dağılımı	48
Tablo 4. Örneklemin İl ve İlçelere Dağılımı	49
Tablo 5. Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Ölçeğinin Açıkladığı Varyans Oranı ve Cronbach Alpha Kat Sayıları	50
Tablo 6. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeğinin boyutları ve alt boyutlarının Cronbach Alpha Kat Sayıları	51
Tablo 7. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Kişisel Bilgiler	55
Tablo 8. “Özbilinç” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	56
Tablo 9. “Duygularını Yönetme” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	57
Tablo 10. “Duyguları Güdüleme” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	59
Tablo 11. “Empati” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	60
Tablo 12. “Sosyal Beceriler” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	61
Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları	63
Tablo 14. Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları	64
Tablo 15. Mesleki Kıdeme Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları	64
Tablo 16. Branş Değişkenine Göre Okul Müdürlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları	65
Tablo 17. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları	65
Tablo 18. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Anova Testi Sonuçları	66
Tablo 19. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Anova Testi Sonuçları	67
Tablo 20. “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	68
Tablo 21. “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	70
Tablo 22. “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	71
Tablo 23. “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	73
Tablo 24. “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi” Oluşturma Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	74

Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin t Testi Sonuçları	76
Tablo 26. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları	77
Tablo 27. Görev Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları	77
Tablo 28. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları	78
Tablo 29. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları	79
Tablo 30. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları	79
Tablo 31. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları	80
Tablo 32. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yerinde Kullanma Düzeyleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları	81
Tablo 33. Okul Müdür Yardımcıları Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Kaykare Analizi Sonuçları	85
Tablo 34. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Kaykare Analizi Sonuçları	86

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem

Farklı biçimlerde uygulanagelen eğitim olgusu, tarihsel süreç içinde kurumsal özellikler göstermeye başlamıştır. Eğitimin kurumsallaşma serüveni eğitimin toplumda daha önemli ve gerekli bir olgu olarak görülmesini sağlamıştır. Bu durum, eğitimin sadece toplumun değil, bireylerin de ihtiyaçlarına ilgi göstermesine neden olmuştur. Tüm gelişmelere bağlı olarak eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen rol ve görevlerini yerine getirebilmeleri, eğitimin doğru yönetilmesi ilkesini de zorunlu olarak ortaya çıkarmıştır. Eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen rol ve görevlerini yerine getirebilmeleri yönündeki beklentiler, eğitim yönetimi alanını bir gereksinim haline getirmiştir.

Eğitim yönetimi, eğitim hizmetlerinin amacına uygun olarak yürütülmesi sürecidir (Bursalıoğlu, 2010: 6). Eğitim yönetimi, yönetim bilimi içerisinde kapsamı itibariyle önemli bir yere sahiptir (Şişman ve Turan, 2004: 99). Temel amacı, bireyi ve toplumu yetiştirmek olan eğitim kurumlarının girdi ve çıktısının insan olması eğitim yönetimini diğer yönetim alanlarından farklılaştırır (Kaya, 1993: 132).

Eğitim yönetiminden etkilenen sistemin en kritik stratejik ve üretim merkezi olan yer okuldur. Okulların başarısı eğitim sisteminin başarısı, okul yönetimlerinin başarısı ise eğitim yönetiminin başarısıdır (Çelik, 2010: 130). Okullarda beklenen verimin elde edilmesi okul yönetiminin göstereceği performansa bağlıdır. Okul yönetiminin performansını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen ve yönlendirici konumda bulunan kişi ise okul müdürüdür. Eğitim çalışanlarını etkileyen ve yönlendiren okul müdürü, aynı zamanda o okulun eğitim lideridir (Taymaz, 2003: 56).

Okulların temel amacı olan eğitim öğretimde istenilen düzeyde başarı gösterilmesi, eğitim lideri olarak müdürün göstereceği performansa bağlı olduğu söylenebilir (Eren, 2011: 529). Okul müdürü, öğretmenleri okulun eğitim öğretim başarısını arttırmak için olumlu yönde etkileyebilir ve göstereceği liderlik rolü onların performansını olumlu olarak arttırabilir. Okul müdürünün okulun amaçlarını gerçekleştirirken öğretmenlerin beklentilerine göstereceği olumlu davranışlar, onların işe karşı tutumlarını olumlu etkileyecektir (Bursalıoğlu, 2010: 40). Bu bağlamda okul yöneticisi yerine okul eğitim liderine ihtiyaç duyulmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010: 375).

Liderlik, okulda çalışanların gönüllü olarak örgütün amacına yönelik etkinliklerde bulunmalarını sağlayıcı etkileme gücü olarak tanımlanır (Balcı, 2005: 198). Örgütü etkileyen ve yönlendiren eğitim liderinin bazı kişisel özelliklerin olması beklenir. Bu kişisel özelliklerin en önemlilerinden birisi de zekâdır. Uzun bir süre liderlerden zekâ adına beklenen sadece bilişsel yeteneklerini kullanmalarıydı. Bilişsel zekâsı (IQ) yüksek olanların çalışma hayatına atılmaları ve yüksmeleri daha kolay olmaktadır. Bu anlamda insanların bilişsel zekâlarını ölçen ölçekler geliştirildi. Bu ölçeklere göre zekâsı düzeyi yüksek olanların yönetim alanında istenilen başarıyı elde etmedikleri ve sosyal becerilerde ve sosyal yeterliklerde eksik kalabildikleri görülmüştür. Dünyadaki gelişmelerden sonra sadece bilişsel yeteneklerin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum örgütlerin başarısını da olumsuz etkileyebilmiştir. Örgütlerin yapısı ve beklentilerin değişmesi sahip olunan bilgilerin yanında duyguların da etkili olmasını sağlamıştır (Tikrek, 2004).

Bireylerin yaşamında ve örgütlerin işleyişinde sadece bilişsel yeterliklerle sorunların üstesinden gelmek mümkün olmayabilir. Duygularının etkililiği göz ardı edilemez. Örgütlerde ortaya çıkacak olan kriz ve kaoslardan çıkmanın yolu liderin göstereceği duygusal zekâyâ bağlıdır. Bu gerçeklikten hareketle örgütlerin gelişmeleri için bilişsel zekâ ile duygusal zekânın bir arada olması gerektiği söylenebilir. (Titrek, 2004).

Duygusal zekâ, kişisel özellikler, azim, sebat, coşku, duyguların farkında olma, özdenetim ve kendi kendini harekete geçirebilme olarak tanımlanabilir (Titrek, 2004). Bireyin belirlediği hedeflere ulaşmasında duygularını istekleri ve amaçları

doğrultusunda kullanmasına duygusal zekâ denilebilir (Weisinger, 1998: Akt: Titrek, 2004).

Duygusal zekâ yeterliklerine sahip ve teknik açıdan yeterli yönetici ve işgörenlerin çatışmaların çözümünde, örgütün eksikliklerinin giderilmesinde ve örgüt içi ilişki ya da etkileşimin sağlanmasında diğer yöneticilere oranla daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu anlamda duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanan kişiler, başarılı olma potansiyelinin daha yüksek olan kişilerdir (Cooper ve Sawaf, 1997: Akt: Titrek, 2004).

Duygusal zekâ yeterlikleri, kişisel yeterlikler ve sosyal yeterlikler olarak sınıflandırılabilir. Kişisel yeterlikleri; öz bilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme oluşturmaktadır. Sosyal yeterlikler ise; empati, sosyal beceriler, etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, imece ve işbirliği ve takım yetileri alt yeterliklerinden oluşmaktadır (Weisinger, 1998: Akt: Titrek, 2004). Kişisel yeterliklerden öz bilinç, bireyin duygularının, güçlü ve zayıf yönlerinin, ihtiyaçlarının farkında olması ve bunların başkalarıyla olan ilişkilerinde etkilerini anlama ve kabul etme yeterliliğidir. Bireyin içi dünyasının farkında olması duygularını ve dürtülerini yönetme önemli bir kişisel yeterliktir. Kişisel yeterliklerden bir diğeri ise duyguları güdülemedir. Duyguları güdüleme, yöneticinin iş görenleri bazı dürtü ve araçlarla örgütsel amaçlara odaklanmalarını sağlamaktır (Bolatkıran, 2006; Goleman, 1998: 38; Akt: Titrek, 2004). Sosyal yeterlikler ise, empati, sosyal becerilerdir. Empati, başkalarının hislerini anlamak, endişelerini ve ihtiyaçlarının farkında olmaktır. Kısacası empati kendini başkalarının yerine koyabilmektir. Sosyal beceriler, bireyin başkalarıyla birlikte olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkiler almaktan kaçınmasına yardım edecek şekilde davranmasına denilebilir (Goleman, 1998: 39; Akt: Titrek, 2004). Duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullananlar hayatlarının gerek özel gerekse mesleki alanlarında daha avantajlı bir konuma geçerler. Eğitim örgütlerinde duygusal yeterliklerini iş yaşamında kullanmanın yanında değişimleri takip edecek, örgütte değişimi sağlayacak ve özellikle öğretme-öğrenme sürecini geliştirecek olan liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Ergin, 2008).

Yönetim literatüründe, farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış, çeşitli teori ve modeller geliştirilmiştir. Eğitim yönetimi

alanında da “liderlik” kavramı, birçok yönüyle ele alınmıştır. Çelik, 2011: 39 ve Şişman, 2011: 5) liderlik türlerini; kültürel liderlik, süper liderlik, moral liderlik, öğrenen liderlik, transformasyonel (dönüştürücü) liderlik, vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik olarak sınıflandırmışlardır. Her liderlik türünün kendine özgü özellikleri ve diğer liderlik türlerinden ayrılan yönleri vardır.

Öğretimsel liderlik, öğrencilere çağın gerekliliği ve bilgi toplumu olma yolunda eğitim ve öğretimin sağlıklı bir biçimde verilmesi gerekliliğini önemseyen bir liderlik anlayışıdır (Özden, 2010: 116). Öğretimsel liderlik, yönetim alanında daha çok okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı olarak vurgulanmıştır. Bu anlamda okulda etkili yöneticilerin aynı zamanda etkili öğretim liderleri oldukları yargısı üzerinde durulmuştur. Öğretimsel liderler, öğretime ilişkin belirlenen amaç ve beklentileri gerçekleştirmek için tüm eğitim paydaşlarıyla gerekli bilgi alış verişinde bulunan kişilerdir. Bu yönüyle öğretimsel liderlerin gerçekleştirdikleri yönetim etkinliklerinin büyük bir kısmı, öğretim süreçlerine ilgi duymayı ve destek vermeyi kapsar (Balcı, 2007: 29). Öğretimsel liderliği diğer liderliklerden ayıran temel özellik, veli, öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarıyla daha ilgili olmasıdır (Gümüşeli, 1996: 34).

Öğretimsel liderlik, liderlik anlayışına farklı bir bakış açısı getirerek liderin okulda geçen zamanın büyük bir kısmını odasında değil, öğrencilerin içinde geçirmesi gerektiği anlayışını doğurmuştur. Bu bağlamda öğretimsel liderlik okul müdürünün, eğitim paydaşlarından kopuk değil, öğretmen ve öğrencilerin buldukları okul ortamlarında bulunarak okulun temel işlevi olan öğrenmeye katkısının sağlanacağı bir anlayışı getirmiştir. Bu durum eğitim paydaşlarının da amaca odaklanmasını sağlamıştır (Balcı, 2007: 25; Özden, 2010: 117). Başka bir ifadeyle öğretimsel liderlik, öğretim süreçlerini önemseyen, inceliklerini bilen bir liderlik anlayışı barındırır. Bu yönüyle, öğretimsel lider, kişilerarası ilişkilerinde, sorunların çözümünde ve amaçların gerçekleştirilmesi süreçlerinde kendini gösterir. İfade edilen süreçlerin yöneticisi olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmaları beklenir (Çelik, 2004: 198).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik rolü, öğrenci başarısını arttırmak, öğretim ortamlarını düzenlemek ve öğretim programlarını sağlıklı uygulamak için hem

kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları yapmaları gerekenler konusunda yönlendirmektir. Okul müdürü, öğretimsel liderlik rolü sergilemesi sonucunda tüm eğitim paydaşlarıyla sağlıklı bir iletişim kurarak kurumun performansı açısından daha verimli bir sürece girebilir. Ayrıca öğretimsel liderlik rolünü sergileyen okul müdürünün, hem kendisinin mesleki gelişimi hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkısı olabilir (Şişman, 2011: 9). Okulların etkili ve başarılı olmaları için okul müdürü öğretim liderliği rolünü doğru gerçekleştirmelidir (Demir, 2008: 358; Özdemir ve Sezgin, 2003: 271).

Okul müdürlerinin görev ve yetkilerini belirleyen yasal düzenlemeler de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik açısından rol ve görevlerinin altını çizer. Buna göre okul müdürü, okuldaki tüm etkinliklerin planlanmasından, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumlu olan kişidir. Okul müdürü, eğitim ve yönetimin verimliliğini artırmak ve eğitimin kalitesini yükseltmek sorumludur. Eğitim ve yönetim alanında meydana gelen gelişimleri takip etmek ve yönettiği kurumu bu gelişmelere göre dönüştürme sorumluluğu eğitim lideri olan okul müdüründedir (MEB, 2003, 2004, 2009).

Okul müdürlerinin okulun temel işlevi olan eğitim öğretimle istenilen düzeyde uğraşmamaları eleştiri konusu olagelmıştır. Okul müdürleri okuldaki asli görevleri olan öğretim liderliğine yoğunlaşmalıdırlar. Okul müdürü, okulda eğitim öğretime etkisi olan tüm paydaşları öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayacak ve öğrencilerin başarısını arttıracak bir okul kültürü oluşturmalıdır. Okulda oluşturulan bu kültür, öğretmenlerin ve diğer paydaşların öğretim etkinliklerine daha fazla odaklanmasını sağlayacaktır (Demir, 2008: 359). Okullarda öğretimsel liderlik rolünü doğru sergileyen yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından rol model olarak alınır. Bunun sebebi, öğretimsel liderlik özellikleri itibariyle öğretim etkinliklerine daha etkin katılımı, eğitim çalışanları ve öğrencilerle daha fazla paylaşım içinde olmasıdır. Bu durum tüm paydaşlarda takdir ve örnek almaya neden olabilir. Bir diğer sebebi ise toplumumuzdaki okul müdürü imajına bu yönüyle benzememesidir. Öğretim etkinliklerine ilgili ve uygulamaları takip eden lider, aynı zamanda çalışanlarda saygınlık ve işe bağlılığı sağlayabilir.

Okul için belirlenen vizyon okulun amaçlarına uygun olmalıdır. Okulun amaçları belirlenirken eğitim felsefesi, toplumun beklentileri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar göz ardı edilmemelidir. Bu değerler çerçevesinde amaçların belirlenmesinde en önemli görev okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürü, amaç belirlerken tüm paydaşları haberdar etmek ve onlardan azami katkıyı sağlamak zorundadır. Bu nedenle öğretimsel liderlik davranışlarına sahip müdürler, okulun öğretimsel amaçlarının başarıya ulaşması için değişim ve gelişmelere açık olurlar (Aksoy ve Işık, 2008: 236; Şişman, 2011: 78).

Okulun amaçları çerçevesinde asıl yapılmak istenen öğrencilerin doğru yetiştirilmesidir. Öğrencilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi ise eğitim programı ve öğretiminin doğru yönetilmesinden geçer. Öğretimsel liderlik etkililiğın göstergesi eğitim programı ve öğretiminin doğru yönetilmesidir. Eğitim programı ve öğretim yönetiminde öğretimsel liderlik davranışlarına sahip yöneticiler zamanı etkili kullanır, öğrencileri öğrenmeye motive eder ve eğitim programının uygulanışında eşgüdümü sağlar (Aksoy ve Işık, 2008: 238; Şişman 2011: 83).

Öğretimsel liderlik vasıflarına sahip yöneticiler, sınıflarda yürütülen öğretim etkinliklerine daha fazla önem verirler. Öğretimsel liderlik anlayışına göre okul müdürünün asıl görevi de budur. Sınıflarda yapılan öğretim etkinliklerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve denetlenmesi gerekir. Etkili öğretim lideri, öğretimin programının değerlendirmesi, geliştirilmesi ve öğretimin iyileştirilmesinde en etkin rolü üstlenen kişidir. Bu rolü üstlenmekteki amaç, öğrencilerin performanslarını izlemek, değerlendirmek, başarılarının devamlı olması için gerekli tedbirleri almaktır. Öğrenci başarısı için, öğretim programlarını değerlendirmek, öğretim ortamlarını düzenlemek, öğretim için gerekli planları yapmak ve öğrenmeyi engelleyecek etkenleri ortadan kaldırmak liderin göstereceği en temel öğretimsel liderlik davranışlardır (Aksoy ve Işık, 2008: 238; Igar, 2000: 95; Şişman 2011: 88)..

Okul müdürü, öğretmenler, öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumları okulun öğrenme iklimini şekillendirir. Burada en önemli sorumluluk okul müdürüne aittir. Okul müdürü öğretimsel liderlik anlayışına sahip ve bu davranışları gösteren biri ise, öğretim süresini etkili kullanarak, öğrencilerin beklentilerini karşılayarak,

öğrencilere geleceğe dair standartlar belirleyerek, öğrencilerin akademik başarılarını arttırıcı etkinlikler yaparak, ödüllendirme sistemini etkin kullanarak olumlu ve verimli bir okul iklimi oluşturabilir (Aksoy ve Işık, 2008: 237-238). Bunun için okul müdürü okul ikliminin oluşumunda en etkili rolü üstlenmeli ve her aşamada varlığını hissettirmelidir. Okulun geleceği adına yapılması gereken değişimlere öncülük etmelidir. Okulun vizyonunu çalışanlarla paylaşmalı ve onları her türlü değişimden haberdar etmelidir. Okulda öğrenme iklimi oluştururken tüm eğitim paydaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalı ve iletişime açık olmalıdır (Şişman, 2011: 99). Bununla birlikte okul müdürü, yetkisinde bulunan ödül ve ceza sistemini etkin kullanmalıdır. Meslektaşlarına oranla çalışmalarıyla örnek olan öğretmenlerin desteklenmesi gerekir. Okuldaki eğitim ortamını olumsuz yönde etkileyen ve öğrencilerin başarısında katkısı olmayan öğretmenlerin ise cezalandırılması gerekmektedir. Ödüllendirilen öğretmenlerin moral ve motivasyon açısından kendilerini daha iyi hissedeceklerinden dolayı başarıları daha fazla artacaktır (Şişman, 2011: 101).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik özelliklerinin olması müdüre kendisine, öğretmene ve okula çeşitli yararlar sağlamaktadır (Stimson, 1999 Akt: Taş, 2000). Buna göre öğretimsel lidere (müdüre) olan yararları; başarı ve üretkenlik, çalışanların görevlerini yerine getireceklerine olan inancını arttırma, yönetim becerilerini geliştirme ve sürekli kendini geliştirmeyi sağlama olarak sıralanabilir. Öğretmene olan yararları; öğretmenlere önemli oldukları hissini verir, onların öğretimsel becerilerini geliştirir, göreve bağlılıklarını artırır, sorumluluk duygularını geliştirir, yeni görevler almaktan haz duymalarını sağlar. Okula yararları ise öğrenmeye ve gelişime açık personeller, öğrenmeye açık ve gelişimleri takip eden yöneticiler yaratma olarak ifade edilir.

Öğretimsel liderlik vasıflarına sahip müdürlerin sergiledikleri bazı davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlar, öğretimsel liderliği diğer liderlik tarzlarından ayıran temel davranışlardır. Öğretimsel liderliğin bu davranış boyutları; okul vizyonu ve misyonunun yönetimi, okul programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul ikliminin ve kültürünün yönetimi ve okul çevresinin yönetimi şeklinde sayılabilir. Bu davranış boyutları öğretimsel liderliği güçlü kılan özelliklerdir (Akgün, 2001; Şişman, 2011: 71-102).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olması öncelikle kendi kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlar. Öğretimsel liderlik vizyonuna sahip olmak öğretimin gerçekleşmesinde en büyük paya sahip olan öğretmenlerin öğretimsel becerilerine de katkı sunar. Lider yönetim süreçlerini uygularken göstereceği olumlu tutumlar, liderlik davranışlarından birinci derecede etkilenen öğretmenlerin gösterilen davranışlar karşısında kuruma karşı olumlu duygular beslemesine, aidiyet duygusunun gelişmesine, örgütsel bağlılıklarının artmasına ve yeni sorumluluk almalarına öncülük eder. Eğitim-öğretim hizmetlerinin sağlıklı yürütüldüğü, tüm eğitim paydaşlarının okulun temel amacı olan öğretme ve öğrenmeye odaklanması okulu gelişmelere açık olmasını sağlar. Okul müdürü yukarıda belirtilen yararları sağlayabilmesi için öğretimsel liderlik rolünü doğru oynamalıdır (Şişman, 2011: 71-102).

Öğretimsel liderlikte, kararlılık, kendine hâkim olma, derin görüşlü olma ve uyumluluk gibi kişilik özellikleri öne çıkan diğer özelliklerdir (Aydın, 2010: 290; Karşlı, 2006: 243). Bu ve benzeri özellikler psikolojik ve duygusal açıdan zengin olma, duygularına hâkim olma gibi yeterliklerle ilişkilidir. Lider konumunda olan kişi kendi duygularını ve tüm paydaşların duygularını iyi anlamalıdır. Lider, yönetme yerine yönetimi benimsemelidir. Bu nedenle öğretimsel liderlik davranışları sergileyecek yöneticilerin duygusal zekâlarını kullanma becerilerinin yüksek olması beklenir. Yani öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ arasında örtük bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Konuyla dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek birçok araştırma bulgusuna göre de duygusal zekâ, bireylerin ve kurumların performanslarını, verimliliğini etkilemede önemli bir yere sahiptir (Titrek, 2004).

Liderler, duygusal zekâsı yüksek ve sosyal ilişkileri güçlü olması gereken kişilerdir. İyimserlik, duygudaşlık, paydaşların sorunlarına duyarlı olma ve onların duygularını anlama gibi özellikler duygusal zekâsı yüksek olan insanların özellikleridir. Bu özelliklere sahip liderler çalışanları örgütün amaçlarına hizmet etmelerini sağlar ve verimliliklerini arttırabilir. Bu durum örgütü güçlü kılar (Akçakaya, 2010, 183). Okulda liderler bazı yetkinliklere sahip olmalıdırlar. Bu yetkinlikler kendi iç yüzünün, görünen yüzünün ve baskı altında ortaya çıkan yüzünün farkında olma, duygularını kontrol etme, stresle başa edebilme, okul ortamında çalışanları motive etme, çalışanları geliştirmedir (Baltaş, 2006: 54).

Okul vizyonu ve misyonunun yönetimi, okul programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul ikliminin ve kültürünün yönetimi ve okul çevresinin yönetimi şeklinde sıralanan davranışların yerine getirilmesi için tüm paydaşlarla sağlıklı ilişkiler kurma, duygularını anlama, kendi duygularını yönetme, empati kurma gibi özelliklere sahip olmak gerekir. Duygusal zekâ, özdenetim ve benzeri yetilerin temellerini öğrenme potansiyelini belirlemektedir. Duygusal yeterlik ise, sahip olunan bu potansiyelin ne kadarının iş başında gösterildiğini, becerilere aktarıldığını göstermektedir. Öğretimsel liderlik anlayışını gösteren okul müdürü, sahip olduğu duygusal zekâ düzeyine uygun olarak kurumun amaçlarına ulaşmasını ve çalışanların beklentilerini karşılamasını sağlamalıdır (Akgün, 2001; Goleman, 2010: 15; Şişman, 2011: 71-102).

Duygusal zekâ yeterliliğine sahip bir lider, olumlu sonuçlar doğuracak şekilde çalışanları etkileme ve yönlendirme özelliklerine sahip olan kişidir (Caruso ve Salovey, 2010: 22). Liderin etkileme gücü, birlikte çalıştığı eğitim paydaşları hakkında sahip olduğu bilgiden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla liderin, sözlü ve sözlü olmayan kaynaklardan gelen bilgiyi, doğru biçimde algılayıp, değerlendirmesi sahip olduğu gücün etkinliğine dönüşmesine neden olacaktır. Derinlerde hissedilen duyguları bilgi ve uyarıların aracılığıyla ayırt etmek, lider olabilmenin temel bir gereğidir. Bu lideri güçlü kılan bir özelliktir. (Cooper ve Sawaf, 2010: 12). Duygusal zekâ, liderin sadece öfkesini kontrol etmesi ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurması değildir. Duygusal zekâ, çalışanların örgütün amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi ve çalışanların duygusal yapıları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu bilgiler lidere çalışanları etkileme ve yönlendirme imkânı sağlamaktadır (Goleman, 2002: 12).

Alanyazında öğretimsel liderlik ve duygusal zekâ konusunda yapılmış çalışmalar bulunmakla birlikte öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Karatay (2011), Aygün (2010), Çakıcı (2010), Demiral (2007) ve Arslan (2007) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını okul genelinde her zaman sergilediklerini düşündükleri sonucu elde edilmiştir. Ergen (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında yüksek düzeyde

ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derbedek (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterliklerini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Sözüeroğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterdiklerini düşündükleri buna karşın öğretmenlerin ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin müdürlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Acar (2001) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin toplam duygusal zekâları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı ile herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Titrek (2004) tarafından yapılan araştırmada akademik başarı düzeyi ile duygusal zekâ boyutları arasında olumlu ilişki belirlenmiştir. Tıkır (2005) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkinin “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bulgularda; öğretmenlerin görüşlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi “yüksek”, müdürlerin görüşlerine göre ise “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Şahin (2006) tarafından yapılan çalışmada duygusal zekânın dönüştürücü liderliğin tüm boyutları ile olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ergin (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ ile dönüşümsel liderliğe ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğretimsel liderliğin günümüz eğitimi açısından gerekliliği, duygusal zekânın liderlik becerilerine etkileri dikkate alındığında konunun daha bütüncül ve kapsamlı ele alınması farklı eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim) görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu ilişki, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerinden birinci derecede etkileneceği düşünülen öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri; cinsiyet, branş, kıdem, okul kademesi, okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri nasıldır?
4. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, branş, kıdem, okul kademesi, okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Önem

Okulların üstlendikleri bireysel ve toplumsal yükümlülükleri yerine getirmelerinde okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Okul müdürlerinin bu süreçte etkin rol alabilmeleri duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında etkin kullanmaları gerektirmektedir. Duygusal zekânın liderlik becerilerine etkileri dikkate alınarak konunun daha bütüncül ve kapsamlı şekilde farklı eğitim kademelerinde yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemlidir. Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla ilişkisini bulgularla tespit etmek literatüre katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmayla yukarıda belirtilen yönüyle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın öncelikli önemini oluşturmaktadır. Bu öneme bağlı olarak da okul müdürlerinin duygusal zekâ açısından tanınması da araştırmanın bir diğer önemidir. Alana teorik katkı sunmasının yanına karar alıcılara ve uygulayıcılara pratik katkı sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2010-2011 öğretim yılında Van il merkezi belediye sınırları ile Gevaş, Özalp, Erciş ilçe belediye sınırları içindeki okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerine yer verilmiştir. Bu kapsamda duygusal zekâ, liderlik, öğretimsel liderlik konuları üzerinde durulmuştur.

Duygusal Zekâ

Tarih boyunca insanlar, bir olayla başa çıkmayı ve ortama uyum sağlamayı yaşamın bir gerekliliği olarak görmüştür. Birey bilişsel yeteneklerini kullanmanın yanında duygularını yönetme, duygularını güdüleme, özbilinç, empati kurma ve sosyal becerilere sahip olma ihtiyacı da duymuştur.

Duygusal zekâ kavramının literatür süreci, ilk olarak 1920 yılında Amerikalı psikolog Edward Thorndike tarafından öne sürülen “Sosyal Zekâ” kavramıyla başlamıştır. Konuyla ilgili 1940 yılında David Wechsler tarafından duygusal faktörler IQ testlerinde genel zekânın entellektüel olmayan bölümlerinin de ölçülerini ortaya koymuştur (Turanlı, 2007). Amerikalı araştırmacı R.W. Leeper “duygusal düşünce” adını verdiği kavramın “mantıklı düşünce”ye katkısının olduğunu savunmuştur. Harvard Üniversitesi’nden Howard Gardner tarafından 1983 yılından insanlardaki içsel süreci ve kişisel zekâlarını açıklayan “Çoklu Zekâlar” ve “İntrafizik Kapasite” kavramları ortaya çıkarılmıştır. Duygusal zekâ kavramı olarak ortaya çıkışı Peter Salovey ve Jack Myer yaptığı çalışmalara dayandırılmıştır (Stein ve Book, 2003: 29).

Duygusal zekâ kavramını oluşturan bileşenlerden biri olan ‘zekâ’, kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnel arasındaki ilişkiyi kavrayabilmeyi sağlar. Ayrıca soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri zekâ olarak adlandırılabilir. Sternberg (1997) zekâyı “çevreyi seçmek, onu biçimlendirmek ve ona uyum sağlamak için gerekli olan zihinsel yetenek olarak tanımlamaktadır. Bu tamından hareketle nesnelere ve çevresindekileri biçimlendirmede zekânın etkisi vardır. Einstein ve Picasso

gibileri düşünülduğünde, onların ailesi ve çevreleri üzerinde de etkileri buldukları söylenebilir (Şahin, 2006).

İnsanların asırlarca duygularını kontrol altında tuttukları, duygularını belirli zamanlarda ve belirli yerlerde gösterilmeleri gerektiği anlayışını benimsemişlerdir. Özellikle çalışma hayatında duygularını belli etmeyi profesyonelliğe aykırı görmüşler (Caruso ve Salovey, 2010: 9). Belli bir dönemde bir zorunluluk olarak görülen bu arayış, aynı zamanda duyuların göz ardı edilmesine neden olmuştur. İnsanlar duygusallığı zayıflık, akli ise güç simgesi olarak görmüşler. Bu yanlış anlayış insanlığa pahalıya mal olmuştur. Bu nedenle insanlar, duyguları anlamak, duyguları düzenlemek ve duyguları yönetmek için bu konuyla ilgili çalışmalar yapmışlar (Atabek, 2000: 11).

Tanımı üzerinde bir uzlaşa sağlanamayan duygu Oxford İngilizce sözlüğünde, “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlanır. Bir başka tanıma göre duygu, bir his ve bu hisse ait belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamında kullanılır (Goleman, 2010: 373).

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını, başkalarının duygularını doğru algılaması, doğru ifade etmesi ve duygularını doğru yönetmesi olarak da tanımlanabilir (Robbins ve Judge, 2012: 113). Bu duygulardan güç olarak düşüncelerine şekillendirmesi ve pratikte uygulamasıdır. Duygularını doğru algılama ve yönetme bütün insanlar için önemli bir özelliktir. Yönetici konumunda olanların bu özelliklere sahip olması örgütün geleceği açısından daha da önemli bir yere sahiptir (Titrek, 2010: 150)

Duygusal Zekânın Boyutları

Bireylerin ve kurumların performanslarını ve verimliliğini etkilediği araştırmalarca da desteklenen duygusal zekânın farklı boyutlara sahip olduğu söylenebilir. Bu farklı boyutlarla incelemeler konu olmuştur. Boyutlar arasında küçük farklılıklar olmasına rağmen beş boyutta ele alınmıştır. Bu sınıflandırma Weisinger (1998) tarafından iki temel başlık altında altı boyut olarak belirtilmiştir (Akt: Titrek, 2004):

1. Duygusal zekâyı arttırmak
2. Duygusal zekâyı başkalarıyla ilişkilerinde kullanmak
 - a. Benlik bilincini geliştirmek
 - b. Duyguları yönetmek
 - c. Kendi kendini güdülemek
 - d. Etkili iletişim yetenekleri geliştirmek
 - e. Başkalarıyla iletişim uzmanlığını geliştirmek
 - f. Başlarına yardımda bulunmak ve böylece kendine yardım etmiş olmak

Weisinger tarafından oluşturulan bu yeterlikler Goleman tarafından oluşturulan boyutlamadan bazı farklılıklar göstermektedir. Goleman (2000) Duygusal zekânın iki temel boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Goleman (2000) tarafından oluşturulan duygusal zekâ boyutları ana hatları ile aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Yeterlikler

Kişisel yeterlikler bireyin kendini tanıması bireyin iç halini ve kaynaklarını bilmesidir. Bu sahip olduğu kaynakları ve duygusal eğilimlerini amacına ulaşmada kullanmasıdır. Kişisel yeterlikler öz bilinç duyguları yönetme ve güdüleme başlıkları altında toplanan duygusal yeterlikleri içermektedir (Goleman, 2000: 38).

Öz Bilinç (Kendi Farkında Olmak)

Bireyin kendi iç durumunu, kaynaklarını, tercihlerini ve sezgilerini bilebilmelerini sağlayan duygusal yeterliktir (Goleman, 2000: 38). Bireyin iç aleminde olan bitenin farkında olması anlamına da gelebilir. Öz bilince sahip insanlar duygularının güçlü ve zayıf yönlerinin ihtiyaçlarının ve güdülerinin farkında olan insanlardır. Ayrıca bu insanlar duygularının ihtiyaçlarının ve güdülerinin diğer insanlar üzerindeki etkilerini anlayabilme ve kabul etme yeterliliğine sahip insanlardır. Bu yeterliliğe sahip insanlar, duygularının kendilerini ve iş performanslarını etkilediğinin farkında olan insanlardır. Öz bilinci yüksek çalışanlar, duygularının yaptıkları işe olan etkisini bilirler. Bu anlamda öz bilinci yüksek olan çalışanlar, görev üstlenmekten kaçınmaz aynı zamanda öz güvenleri de yüksektir (Goleman, 2000: Akt: Titrek, 2004).

Duygularının farkında olan kişiler karar verme süresinde kendinden emin davranırlar. Karar verirken kendi duygularında emin olduklarından dolayı bir pişmanlık yaşamazlar. Hayata olumlu bakış açısına sahip olduklarından olumsuzluklar karşısında karamsarlığa düşmezler. Kaos ve krizlerde daha çabuk çözümler üretirler. Özbilinci yüksek insanlar hayata bağlı ve öğrenme odaklı bir yaşa tarzına sahiptirler. Bu nedenle sürekli kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu gelişmeye açık olma durumu hem kendilerine olumlu katkı sağlar hem de çevrelerine olumlu katkısı olur (Goleman, 2000: 71; Öztekin, 2006).

Goleman'a (2000: 71) göre duygusal öz bilinçli çalışanların; kendi duygularını tanımlama ve adlandırmakta ilerleme kaydetme, hislerinin sebeplerini anlama, hisler ve hareketler arasındaki farkı anlayabilme, yeterliklerini kazanmalarını sağlayabilmeyi amaçlamaktadır. Öz bilincin temelinde üç duygusal yeterlik vardır. Duygusal bilinç, doğru değerlendirme ve özgüven bu duygusal yeterlikleri oluşturmaktadır.

Duyguları Yönetme

Duyguları yönetme, bireyin iç dünyasında olanları, dürtüleri, kaynaklarını doğru kullanabilmedir (Goleman, 2000:80). Kendi duygularını yönetme beş temel yeterliliği içerir (Goleman, 2002; Akt: Titrek, 2004). Bu yeterlikler aşağıda özetlenmiştir.

Özdenetim: Bireyin yıkıcı ve bireye zarar verecek olan duygularını ve dürtülerini denetlemek ve kontrol altında tutmaktır.

Güvenirlilik: Evrensel kabul gören doğruluk, dürüstlük ve etik değerlere bağlı olmaktır.

Vicdanlı olmak: Bireyin duygularının yönetiminde sorumluluk sahibi olmaktır.

Uyumlu olmak: Olaylar karşısında ve değişim göstermede esnek olmaktır.

Yenilikçi olmak: Değişim ve gelişmeler açık olmak, başarılı olma yönünde tutum geliştirm ve teşvik edici olmak.

Rehfeld'in (2001), örgütlerde mevzuatlardaki kuralların veya sadece mantık kurallarına göre hareket etmektense etik değerlerin ve duygusal duyarlılığının olması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu çalışmada örgütlerde verimlilik ve başarının temelini örgütsel dürüstlük ve doğruluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütlerinde liderlerin

rollerini gerçekleştirmede yönetim bilgisinin yanında dürüstlük ve bağlılık gibi duygusal yeterliklerinde olması gerektiği tespit edilmiştir. (Akt: Titrek, 2004).

Goleman'a (2000: 107, 116, 123) göre özdenetim yeterliliğine sahip olanlar; yıkıcı ve sıkıntı veren duygularını doğru yönetirler, her koşulda sakin, olumlu ve soğukkanlı davranışlar gösterirler, olumsuz koşullarda bile çok dikkatlidirler. Bu güvenilirlik ve vicdani değerlere sahip olanlar etik değerlere göre hareket ederler, sözleri ve eylemleri bir olan ve güven duyulurlar, hatalarını kabul eder ve etik değerlerine aykırı davranışları kabul etmezler, sözlerinin arkasında durarak kararlı ve ilkeli olduklarını gösterirler ve amaçlarını gerçekleştirirken sorumluluktan kaçamazlar. Uyum ve yenilikçilikte farklı kaynaklardan beslenerek yeni fikirler edinirler, sorunlarının çözümünde sürekli yeni fikir arayışları içindedirler ve risk almaktan çekinmezler, değişen koşullara ayak uydururlar ve sorunlara ve olaylara farklı açılardan bakarak beklenmedik sonuçlarda durumsallık ilkesine göre davranırlar.

Duygularını yönetme, bireyin ruhsal durumunun ve yıkıcı duygularının etkisinin farkında olunması ve bu durumun bireyin amaçları doğrultusunda kullanması, bireyi zor duruma sokacak davranışlarda kaçınılması, etik değerlere bağlı kalınmasıdır. Duygularını yönetme, Etik değerlere bağlı kalınarak erdem sayılan doğruluk, dürüstlük gibi davranışları göstererek güvenilir olmaktır. Duygularını yönetme, örgütte uyumlu davranışlar göstererek yeniliklere ve değişimlere çabuk uyum sağlamaktır. Bütün bu özellikler hem bireyin amaçlarını hem de örgütün amaçlarını gerçekleştirme olanağı sağlar (Titrek, 2004).

Duyguları Güdüleme

Örgütlerde çalışanların görevlerine başlama arzusu ve bu arzuyla devam ettirmelerinde en önemli etkenlerden biri güdülemedir. İş görenler bir işe başlarken yeterince motive olmamışlarsa verimli bir süreç olamayacaktır. İnsanlar sonuçta duygularıyla hareket eden varlıklardır. İnsanların çalışma hayatlarında ilk başladıkları gibi heyecanla ve azimle çalışmalarını için güdüleme son derece önemlidir. Bireyleri çalışma istek ve arzularını canlı tutmak için dürtü ve araçlarla amaca yönlendirmek gerekir. Bunu sağlamanın yolu güdülemedir (Titrek, 2004).

İş görenlerin güdülenme düzeyi örgütün verimlilik ve etkililik düzeyini etkiler. Scaefér'e göre güdüleme iş görenlerin örgütte işlerin yapılmasının koşuludur. Etkili bir yönetim sergilemek isteyen yöneticilerin bilmesi gereken önemli yeterliklerden biri de iş görenlerin davranışlarının ne anlama geldiğini bilmektir. İş görenlerin davranışlarının ne anlama geldiğini bilen bir yönetici problemleri çözme, karar verme ve verilen kararlara karşı gösterilecek tepkilerle ilgili bilgi sahibi olur (Titrek, 2004).

Güdülenme teknik anlamda bireyin bir amaç uğruna enerjisini belirli bir yönde harcamasıdır. Duyusal zekâ açısından bakıldığında, bireyin duygusal sistemini aracı olarak kullanarak bir işe başlama ve o işi bitirmektir. Bir istek başlama ve o işi aynı istekle bitirmenin bazı kaynaklara bağlı olduğu söylenebilir. Weisinger (1998) bu kaynakları şöyle belirtmiştir (Akt: Titrek, 2004).

Sosyal Yeterlikler

Sosyal yeterlikler toplumda diğer insanlarla ilişkilerinde başarılı olma yeterliliğidir. Sosyal yeterliklerin, empati ve sosyal beceriler olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Empati ve sosyal beceriler boyutları altında 13 duygusal yeterlik bulunmaktadır. Bu duygusal yeterlikler bireylerin iş ve sosyal yaşamdaki başarısını ve diğer insanlarla olan ilişkisini belirler (Titrek, 2004).

Empati

Kendini başkasının yerine koymak ve kendini yerine koyduğu kişinin bakış açısıyla olayları yorumlama olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle karşısındaki kişinin hislerini, endişelerini kaygılarını ve ihtiyaçlarını anlama olarak da tanımlanır. Başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, politik bilince sahip olmak ve çeşitlilikten yararlanmak empatinin beş yeterliliği sayılmaktadır (Goleman, 2000: 39).

İnsanın duygularını açık ifade etmesi hisiyatının karşı taraftan anlaşılmasını sağlar. Çoğu zaman insanın ne hissettiğini sesi tonu, jest mimikleri, yüz ifadesi ele verir. Özbilinci yüksek insanlar karşısındaki insanların duygularını ve hislerini okuyabilirler. Bu nedenle empatinin kaynağının özbilinç olduğu söylenebilir (Goleman, 2010: 127-128).

Goleman (2000: 175-203) empati yeterliğine sahip olanların temel özelliklerini başkalarını anlamak, geliştirmek, çeşitlilikten yararlanmak ve politik bilinç şekilde sıralamıştır. Buna göre empati yeterliğine sahip olan kişiler, başkalarını anlamada; duygusal ipuçlarını önemserler ve karşısındakini iyi dinlerler, başkalarına karşı duyarlılık gösterir ve başkalarının bakış açılarını anlar ve başkalarının ihtiyaç ve hislerini anlayarak onlara yardımcı olmaya çalışırlar. Başkalarını geliştirmede; başkalarının başarısını ödüllendirirler, olumlu geri bildirimler yaparlar ve rehberlik yaparlar. Çeşitlilikten yararlanmada; farklı dünya görüşlerine sahip insanlara saygı duyarlar, farklılıkları zenginlik olarak görürler ve kendilerini ifade edecek ortam sağlarlar ve önyargılara ve hoşgörüsüzlüğe karşı koyarlar. Politik bilinçte; anahtar konumundaki güç ilişkilerini doğru algılar, sosyal öneme sahip ilişki ağını keşfeder, örgüt içi ve dışı gerçeklikleri doğru algılarlar.

Empati, karşıdakinin duygularını, gereksinimlerini, düşüncelerini doğru olarak algılama ve onların duygusal ihtiyaçlarını fark etmek ve bu ihtiyaçlarını karşılamaktır. Empatik anlayışta insanlar ilişkilerinde hoşgörülü olurlar ve önyargısız olarak davranırlar. Empatik anlayış örgütlerde farklılıkları bir gelişim fırsatı olarak değerlendirir. Farklı düşüncelerin örgütte saygı görmesini sağlar ve bir sıkıntı oluşturacak durumu önceden fark edecek politik anlayışı geliştirir (Titrek, 2004).

Sosyal Beceriler

Sosyal becerilerin içeriğinin nelerden olduğu ve özelliklerinin neler olduğu konusunda bir fikir birliği yoktur. Buna rağmen konuyla ilgili yapılan araştırmalarda tanımlamalar yapılmıştır. Carledge ve Milburn'a (1983) göre sosyal beceriler kişinin birey tarafından olumlu karşılanacak tepkiler alması ve olumsuz tepkileri almamasında kişiye yardım edecek toplumsal kabul görmüş öğrenilmiş, durumsal ve sosyal yapıya göre değişen ve amaca yönelik davranışlar (Akt: Titrek, 2004) olarak tanımlanabilir.

Sosyal becerilerin gelişmesi bireyin toplumsallaşmasıyla ilgili bir durumdur. Bireyin sosyalleşme süreci, doğuştan getirilen temel özellikler ile aileden gelen tepkilerin birleşmesiyle başlar. Sosyal becerilerin yansıması davranış olarak görülür (Shapiro, 1998; Akt: Titrek, 2004).

Goleman'a göre (2000: 39) sosyal beceriler, başkalarında istenilen tepkilerin uyandırılması yeteneğidir. Goleman'ın bu boyutu; tepki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurma, imece, ve iş birliği ile ekip yetilerinden oluşan duygusal yeterliklerden oluşur. Söz konusu yeterlikler aşağıda açıklanmıştır.

Etki: İnsanları ikna etmek için kullanılan taktikler olarak tanımlanabilir. İkna etmenin en etkili aracı ise dildir. İkna araçlarından en önemlisi dil olmasıyla birlikte yüzü ifadesi, mimikleri, yüzle ve elle yapılan davranışlar da çok önemlidir. Ayrıca karşıdaki insan saygı duyulduğunu gösterme çok önemlidir. İkna yetenekleri yüksek olan insanlar mesajlarını doğru iletir ve karşıdaki bireyin vereceği tepkiyi de hissederler. (Goleman, 2000: 214).

Örgütte liderin etkili olmasının yolu inandırıcı olması ve ikna kabiyetinin üst düzeyde olması gerekir. Bu yeterlikler sahip liderin örgütü hedeflerine ulaştırması dah kolaydır. Bu yeterliklere sahip olanlar; örgütte çalışanların gönüllerini kazanmada çok becerikli olurlar, her hangi bir konuda karşıdaki dinleyicilere hitap edecek bir dil kullanırlar, ortak akıl ve bu ortak akla desek sağlamak için insanları ikna stratejileri kullanırlar, anlatmak istediğini dramatik yöntemler kullanarak yaparlar (Goleman, 2000: 214).

Bu yeterliklere sahip liderler örgütteki iş görenlerin ikna edilmesi ve gönüllerinin kazanmasına yardımcı olabilir. Etkili hitabet gücü verilen mesajları hedefine ulaştırır ve fikir birliğinin oluşmasını sağlayabilir.

İletişim: Karşıdaki insanı dikkatlice dinlemeye ve anlaşılır mesajlar göndermeye iletişim denilebilir. İletişimin kurulması için ileti, kanal, verici, alıcı, dönüt ve etki gibi araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. İletişim kurulurken olumlu bir etkisi düşünülür. Fakat her zaman iletişim olumlu olmayabilir. Olumlu iletişim aynı zamanda etkili iletişimdir. Etkili iletişim ise açıklık ve birbirini dikkatlice dinlemeden geçer. Açık iletişim, çalışanların samimi, içten ve uygun bir ses tonu kullanmalarıyla amacına ulaşır (Goleman, 2000: 221).

İletişimde önemli faktörlerden biride sakin kalabilmektir. Sakin olmak insanın karşıdakine odaklanmasını sağlar ve başak bir şeyle ilgilenmesini engeller. Aynı zamanda karşıdaki kişiyi de sakinleştirir. Sakin olmayı başaran liderler daha sağlıklı bilgiler edinirler.

İletişim yeterliğine sahip bireyler karşılıklı ilişkilerde etkilidirler. Sorunları çözmeye daha etkilidirler. İyi bir dinleyicidirler, anlayışlıdır ve bilgileri paylaşmaktan mutlu olurlar. İletişimde açık olmayı seçerler ve iyi ve kötü haberleri kolay kabul ederler (Goleman, 2000: 221).

Çatışma Yönetimi: İnsanlar arasındaki anlaşmazlıklara uzlaşma sağlamak ve çözüm üretmek olarak tanımlanabilir (Goleman, 2000: 225-226). Örgütlerde çatışmanın olmaması mümkün değildir. Bazen bu tür çatışmalar örgütün amacına da hizmet edebilir. Bunun şartı mevcut çatışmanın lider tarafından zamanında fark edilmesi ve örgüt amacı doğrultusundan yönlendirilmesidir. İş görenler arasında çatışma duyguları yükseldikçe lider bu duyguları önceden sezip kontrol altına almalıdır. Bunu örgütün amacına hizmet ettirmelidir (Titrek 2004).

Liderlik: Bulunduğu topluluğa ve bireylerine belirlenen amaca ulaşmada ilham vermek ve rehberlik etmek olarak tanımlanabilir (Goleman, 2000: 232-236). Lider izleyenleri etkileme yeteneğine sahip olmalı ve yapılarıyla kendisini takip ettirmelidir. Lider örgütün aynı zamanda duygusal rehberidir. Örgütteki çalışanların olumlu duygular beslemelerine neden olmak liderin temel görevidir. Ayrıca olumsuz duyguların örgüte zarar vermemesini sağlamak liderin temel görevidir. Lider örgütte iş görenlerin duygularını etkilemekte en etkili güce sahiptir. Lider iş görenlerin duygularına hitap ederlerse ve çalışanlar duygusal bir yoğunluk yaşarlarsa verimlilik ve performansta artar (Goleman ve diğerleri: 2002: 16-17; Akt: Titrek, 2004).

Değişim Katalizörlüğü: Örgütte veya bulunduğu toplumda değişimi başlatmak ve yönetmek olarak tanımlanır. Değişimin öncülüğünü yapabilmenin koşulları risk alabilme, cesaretli olabilme ve vizyon sahibi olabilmedir. Değişimi gerçekleştirecek olan lider özgüveni yüksek, etkileme yeteneğine sahip olmalıdır (Goleman, 2000: 244-246).

Değişim katalizörü olmanın temel koşulu dönüşümcü liderlik becerilerini göstermektir. Klasik yönetim anlayışından uzak iş görenlere değişimde rehberlik eden bir anlayıştır. Bu anlayış iş görenleri anlamaya çalışır ve duygularına hitap eden bir tutum sergiler. Dönüşümcü lider, içten ve samimi bir yaklaşım göstererek işgörenleri örgütün amaçlarını gerçekleştirmede daha istekli olmalarını sağlar (Goleman, 2000: 246-249).

Bağ Kurmak: Örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için iş görenler arasında sağlıklı ilişkiler kurmak ve geliştirmek olarak tanımlanabilir. Bu ilişkiler kurulurken mektup, e-posta, telefon, mesaj iletişim araçları kullanılarak yapılabilir. Titiz bir çalışma ve araştırma yapılarak bağ kurulur rastgele yapılmaz. Belirli kurallar çerçevesinde ilişki kuranların daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu durumun örgüte kazandırdıkları çoğu zaman diğer motivasyon araçlarıyla yapılamayabilir (Goleman, 2000: 260).

Argyle'ye (1990:124-127) göre örgütün sosyal bir alan olması iş görenlerin sosyal ilişkiler kurmalarına neden olmaktadır. İş görenlerin örgüt içi ve dışında sosyal ilişkiler kurmaları hem kişilik açısından etkilenmelerine neden olur hem de duygusal bağ kurmalarına olanak sağlar. İş yaşamında sağlıklı ilişkiler kurmuş iş görenlerden oluşan örgütlerin verimliliği ve başarısı daha üst düzeydedir (Akt: Titrek, 2004).

İmece ve İş Birliği: Örgütsel hedeflere ulaşmada tüm çalışanların birlikte çalışması gerekir. İnsanların yalnız başamayaclarına başarmayacakları işleri birlikte daha kolay yapabildikleri bir gerçektir. İnsanların tek tek enerjileri önemlidir ama daha önemlisi örgütsel sinerjiye dönüştürmektir. Duygusal anlamda da işbirliği yapmak gerekir. İş görenler sevinç ve kederlerini mutlaka paylaşmalıdırlar. Örgütte işlerin amacına uygun yapılması için önemli bir duygusal yeterlidir (Goleman, 2000: 260).

Takım Yetileri: Örgütsel hedeflere ulaşmada takım olmanın sinerjisini oluşturmaya denilebilir. Bireylerin yalnız başına istenilen sonuçları elde etmesi bazen güç olabilir. Bu yüzden kalite çemberi, takım ruhu, yönetim ekipleri, öğrenen gruplar şeklinde ekipler oluşturulur ve hedefler bu yolla yakalanır (Goleman, 2000: 273).

Duygusal zekâ yeterlikleri yüksek olan yöneticilerin, diğerlerine göre daha avantajlı oldukları söylenebilir. Bu anlamda bir yöneticinin empatik düşünmesi çalışanları doğru anlamasına neden olacaktır. Kısacası duygusal zekâ yeterliklerine sahip olmayan liderlerin çalışma yaşamında başarıları beklenemez (Goleman, 2000: 273).

Liderlik

Liderlik, çalışanların gönüllü olarak örgütün amacına yönelik etkinliklerde bulunmalarını sağlayıcı etkileme gücü olarak tanımlanabilir. Lider, sıradan insanların yapamayacağı planlamaları yapan kişidir (Balcı, 2005: 113). Kurumların etkililiğini belirleyen temel faktör liderin yönetim biçimidir (Üçok, 2006: 5). Lider, bireyleri ortak hedefe yönelten, bireyler arasında iletişimi sağlayan, kendine güvenen, çabuk karar verebilen, çevresine karşı duyarlı kişidir. Liderlik bazı yetenekleri barındırır. Bu yetenekler, insanlarla olan ilişkilerde, işlerin yapılmasında, sorunların çözümünde ve belli bir işi yapacak olan insanların seçiminde kendini gösterir. Liderin belirli özellikleri, cesaret, kararlılık, kendine hakim olma, derin görüşlü olma ve uyumluluk olarak sayılabilir (Karslı, 2006: 243). Alanyazında liderin özelliklerini, davranışlarını ortaya koyan çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Liderlik kuramları ana hatları ile aşağıda açıklanmaktadır.

Liderlik Kuramları

Liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Liderlikle ilgili farklı kuramsal temellere dayalı olarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda özellikle üzerinde durulan konular; liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlardır. Bu teoriler, yaygın bir şekilde özellikler kuramı, davranışsal kuram ve durumsal kuram olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Şişman, 2011: 5).

Özellikler Kuramı

Liderliği belirleyen temel faktörlerin içsel olduğu yargısıyla liderin özellikleri yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Örgütte lideri çalışanlardan ayıran temel unsur liderin sahip olduğu özellikleridir. Özellikler kuramı ile ilgili araştırma yapanlar, çalışmalarını liderlerin sahip olduğu bu özellikleri tespit etmek üzerine yapılandırmışlardır (Hoy ve Miksel, 2010: 378). Bu bağlamda liderlerin özelliklerini belirlemeyle ilgili yapılan çalışmaların daha çok askeri ve bürokratik yöneticilerin özelliklerinin araştırılmasıyla başladığı söylenebilir. Bununla birlikte belli dönemlerde hem askeri hem de bürokratik alanda etkili olan liderlerin özellikleri ışığında liderlerde olması gereken özellikler belirlenmeye çalışılmıştır (Erdoğan, 1991: 334).

Özellikler kuramına göre insanlar liderlikle ilgili özelliklerini doğuştan getirirler. Bu bağlamda liderlik vasıflarına sahip olan bireyler bu özelliklerinden dolayı diğerlerinden farklılık göstermektedirler (Koçel, 2001: 468). Bu kuramın referans noktasının “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” sözü olduğu söylenebilir (Şişman, 2011: 5). Özellikler kuramına göre, bir kişinin bir grup içerisinde lider olarak kabul edilmesinin ve o grubu yönetmesinin temel nedeni kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Lider, sahip olduğu özelliklerinden dolayı grup içindeki diğer üyelere farklıdır. Liderlikte kişiliğin rolü çok önemlidir. Liderlik, makam ve statüden çok kişiliğin ürünüdür. Liderler genellikle kendine güvenirlere, daha az kişisel davranırlar, çabuk fikir üretirler, eyleme geçerler, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı olurlar (Bursalıoğlu, 2010: 312-313).

Özellik kuramında, başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılarak liderlik için istenen liderlik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anlamda etkili liderlerin yetenek ve özellikleri bakımından etkisiz liderlerden farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Stogdill, liderlerin diğer insanlardan ayrılan beş temel özelliğini aşağıdaki şekilde belirtmiştir (Akt: Çelik, 2011: 8):

- 1.Kapasite (Zekâ, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama)
- 2.Başarı (Eğitim, bilgi ve atletik başarı)
- 3.Sorumluluk (Bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği)
- 4.Katılma (Etkinlik, sosyallik, iş birliği, uyum sağlama ve nüktedanlık)
- 5.Konum (Sosyo-ekonomik konum ve popülerite).

Özellikler kuramına göre liderin izleyicilerden daha yüksek zekâyaya sahip olması, insanlarla daha iyi iletişim kurması ve iş birliğine gitmesi, yapılacak işlerde daha yeterli olması, amaç odaklı olması, motive etmesi, insanların gücünü daha iyi değerlendirmesi ve yerinde kullanması lideri güçlü kılan temel kişilik özelliklerdir (Derbedek, 2008). Özellik yaklaşımına göre belirlenen liderlik özelliklerini gösteren ölçütlerin genellikle soyut ölçütlerden oluştuğu söylenebilir. Ayrıca herhangi bir toplumda kabul gören lider özelliklerinin başka bir yerde aynı kabul görmesi mümkün olmayabilir. Bu durum o toplumun sahip olduğu kültürel değerlerle ilgilidir (Çelik, 2011: 8).

Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmalarda elde edilen verilerin sonuçları, liderliğin sadece özellikleri itibariyle değil başka boyutlarıyla da araştırılması gerektiğini göstermiştir. Bu yönüyle özellik kuramının etkili liderliği açıklamak için yalnız başına yetersiz kaldığı söylenebilir. Çalışanların ya da diğer insanların ihtiyaçlarını yeterince önemsememesi bu kuramın sınırlılığı olarak görülebilir. Ayrıca bu kuramın bazı özelliklerinin görelî öneminin yeterince açık olmaması ve durumsal faktörleri fazla önemsememesi bu kuramın önemli sınırlılıkları sayılabilir. Özellik kuramının bazı sınırlılıkları liderliğin farklı boyutlarıyla araştırılmasına da neden olmuş ve liderin rolünü gerçekleştirirken gösterdiği davranışlar üzerinde durulmuştur (Robbins, 1994: 170-171).

Davranışsal Kuram

Davranışsal kuram özellik kuramına karşı çıkan bir anlayışa sahiptir. Davranışsal liderlik yaklaşımının temel dayanağı, bir lideri etkin ve başarılı kılan kişisel özelliklerin olmadığı, asıl liderlik rolünü gerçekleştirirken göstermiş olduğu davranışlar olduğudur. Bu kuramın tezi önemli olanın liderlik davranışları olduğudur. Liderin özellikleri davranışlarından sonra gelir anlayışını benimsemektedir. Ayrıca liderin yönetim süreçlerini sağlıklı işletmesinde göstereceği davranışlar hayatı öneme sahiptir (Owens, 1976: 226; Akt: Telgilimoğlu, 2005: 4).

Araştırmacılar, özellik yaklaşımının liderliği açıklamada yetersiz kalmasından dolayı liderin davranışlarını araştırmaya yönelmişlerdir. Araştırmalarda davranışçı kuramlar, lider davranışlarının temel yönelimlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu kuram, genel anlamda görev yönelimli ve ilişki yönelimli olmak üzere iki temel liderlik davranışı boyutunu ele almıştır. Lider, işgörenlerin daha kaliteli iş yapmaları için görev yönelimli liderlik davranışlarını sergileyerek yönetir. Lider, paydaşların bireysel hedeflerine ulaşmaları için destek sağlayarak yardımcı olur. Davranışçı kuramı yönlendiren iki çalışmadan biri Ohio Devlet Üniversitesi ile Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır (Çelik, 2011: 11).

Liderliği davranışsal açıdan ele alan önemli araştırmalardan biri de Ohio State Üniversitesi liderlik araştırmalarıdır. İkinci Dünya Savaşı sonrası yapılan bu araştırmalar daha çok askeri örgütlenmelerin yöneticilerine yönelik yapılmıştır. Bu

çalışmanın amacı liderin nasıl tanımlandığını tespit etmek olmuştur. Bu araştırmayla liderlik sürecini ve liderliği etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte "Lider Davranışı Tanımlama Soru Karnesi" başlıklı ve liderlerin davranışını esas alan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ayrıca liderin davranışlarının grubun iş doyumu ve başarısında etkili olduğu saptanmıştır (Erdoğan, 1991; Erdoğan, 2010: 54; Çelik, 2011: 12-13; Hoy ve Miskel, 2010: 386).

Michigan Üniversitesi araştırmalarında lider davranışlarının iki boyutu incelenmiştir. Bu iki boyut; çalışanlara yönelik liderlik anlayışı ile üretime yönelik liderlik anlayışıdır. Çalışanlara yönelik liderler, çalışanlar arasındaki ilişkilere ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamaya önem veren bir anlayışa sahiptirler. Üretime yönelik liderler ise iş görenleri örgütün amaçlarını gerçekleştirmede araç olarak görürler. İşlerin teknik ya da görev yönüne ağırlık verirler. Araştırma sonucunda iş çalışan yönelimli liderlerin üretim yönelimli liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları saptanmıştır. Çalışanlara yönelik liderlerin daha fazla verimlilik elde ettikleri tespit edilmiştir (Robbins, 1994: 174).

Texas Üniversitesi'nin araştırmalarını yapan Blake ve Mouton adında iki bilim adamı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksidir. Bu çalışma Ohio Üniversitesi araştırmalarına benzer bir çalışmadır. Yönetim gözeneği kuramı lider davranışının iki boyutu üzerinde durmuştur. Bu boyut liderin çalışana ilgisini ya da çalışanlara ilişkin yönelimlerini göstermektedir. İkinci boyutta ise işe yönelik lider davranışları üzerinde durulmaktadır. Bu liderlik biçimleri beş temel liderlik biçimi olarak sınıflandırılır (Owens, 1987; Akt: Çelik, 2011: 16):

1. Zayıf liderlik: Liderin çalışanları yönlendirmediği ve kendi haline bırakmasıdır. Çalışanlara ve işe karşı ilgilinin düşük olduğu liderlik biçimidir.

2. Otorite ve itaat: Liderin işle fazlasıyla ilgili olmasıdır. En yüksek düzeyde göreve ilgili olması ve bunu yaparken güç, yetki ve denetimi etkin kullanmasıdır.

3. Şehir kulübü liderliği: Bu liderlik biçimi iş görenlere en üst düzeyde önem verirken aksine üretime ise en alt düzeyde önem veren bir liderlik biçimidir.

4. Denge sağlayıcı liderlik: Mevcut durumu korumaya dönük bir anlayıştır. İş görenlere ve işe aynı düzeyde önem verilir.

5. Grup liderliği: Bu liderlik anlayışı hem üretime hem de iş görenlere en üst düzeyde önem verir. Lider çalışanlarla güçlü bir işbirliği kurar.

Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi kuramına göre en etkili liderlik biçimi grup liderliğidir. Lider, hem örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine hem de çalışanlara en üst düzeyde önem veren bir liderlik davranışının etkili olacağına inanmaktadır. Bu iki yönlü dengenin kurulması daha önemlidir (Çelik, 2011: 16).

Durumsallık Kuramı

Durumsal faktörler liderin başarısında önemli bir yere sahiptir. Liderler duruma göre etkilemeye çalışırlar. Kişisel özelliklerin yanında durumsallık faktörü göz ardı edilmemelidir (Hoy ve Miskel, 2010: 385).

Çağdaş anlamda örgüt kuramlarının vardığı en son nokta durumsallık yaklaşımıdır. Bu görüşe göre, her yerde ve her zaman işletmeler için geçerli olabilecek bir örgüt yaklaşımı yerine, her işletmenin kendi yapısına, bulunduğu duruma ve çevre koşullarına en uygun modeli uygulamak gerekir (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2003: 176). Durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası ise "her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir" anlayışına dayanmaktadır. Kurama göre farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur. Bu başlık altında toplanan bazı yaklaşımlar ise aşağıdaki gibi ele alınabilir

- 1.Yol amaç kuramı (Robert House ve Martin Evans)
- 2.Fiedler'in durumsal liderlik kuramı
- 3.Vroom ve Yetton'un normatif kuramı
- 4.Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı
- 5.Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı gibi yaklaşımlardır.

Liderlikle ilgili, lider özelliklerine dayalı, eylem merkezli, olumsal, durumsal, bağlamsal, stratejik liderlik gibi adlar altında da bazı kuramlar geliştirilmiştir (Şişman, 2011: 6).

Liderlik ve Yönetim

Liderlik ve yönetim kavramları ile lider ve yönetici kavramları değişik amaçlarla farklı anlamlar yüklenerek açıklanabilir. İşlevleri açısından birbirine yakın olan bu kavramlar anlamları bakımından farklılık gösterebilir.

Casse, yönetimi temelde ussallık, kurallar, prosedürler, kontrol vb. kavramlarla tanımlar. Liderliği ise, özünde yaratıcılık, belirsizlikle baş etme, riske girme, duygusallık ve etkileme gibi kavramlarla açıklar. Liderler, insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük yönlendirebilme yeteneğine sahiptirler. Bu, liderleri önemli kılan bir özelliktir (Şişman, 1997: 2).

Liderlik ile yöneticilik kavramları birbirinden farklı kavramlardır. Liderlik vasıflarına sahip olunmadan yöneticilik yapılabilir. Fakat asıl önemli olan yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olmasıdır. Bu bağlamda her yönetici lider olamaz, ama her lider etkili bir yönetici olabilir (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2003: 165-166). Lider ve yönetici arasındaki farklar aşağıdaki şekilde gösterilebilir (Yıldırım, 2006).

Tablo 1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Yönlendirir	Yönetir
Yenilikçidir	Statikocudur
Gücü kendindedir	Gücünü statüsünden alır
Yönetişim anlayışını benimser	Yetkileri kendisinde toplar
Kararlar katılımı sağlar	İtaat vurgusu yapar
Alternatifler açıklar	Planlara bağımlıdır.
Yeni amaçlar ortaya koyar	Belirlenmiş amaçlara hizmet eder
Doğru işler yapar	İşi doğru yapar.
Güveni esas alır	Kontrolü vurgular

Tablo 1'de görüldüğü üzere yönetici ile lider arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Yönetici, örgütünü istenilen düzeyde verimli ve sağlıklı çalışması için her yöneticinin liderlik vasıflarına sahip olması beklenir. Ama her yöneticinin lider olması da mümkün değildir (Yıldırım, 2006). Lider verime odaklanırken yönetici sonuca odaklanır. Lider gücünü kendinden olan ilke ve değerlerden alır. Yönetici ise sonuca ulaşmak için kaynakları organize eder (Covey, 2012: 242). Yönetici ancak lider

olduğunda etkili ve başarılı olabilir. Yöneticisi lider olmayan örgütler başarısız olmaya mahkumdur. Gelenekçiliği savunan yönetici kurumunun değişimini sağlayamaz. Hızla değişen teknolojik gelişimler, rekabet edebilme ve değişen dünya şartlarına uyum sağlamanın yolu yönetimin bir lider eliyle yapılmasına bağlıdır (Akçakaya, 2010: 83-84).

Liderlerin Güç Kaynakları

Güç, eğitim liderlerin kurumlarının sürekliliğini ve etkililiğini sağlamak amacıyla başvurdukları önemli kaynaklardır biridir. Lider bu gücü, örgütün yapısına, kendi dünya görüşüne ve paydaşlara biçilen değere göre kullanır. Güç kullanmada liderin kişisel özellikleri ve bulunulan konum çok önemlidir (Aslanargun, 2010: 176-194). Liderler, örgütü harekete geçirme ve paydaşları örgütün amaçlarını gerçekleştirmek yönünde yönlendirme gücüne sahiptirler. Liderler veya yöneticiler güç sahibi olan kişilerdir (Hoy ve Miskel, 2010: 208; Keskinçelik, 2007: 16). Güç ise çalışanları grup halinde etkileme yeteneğidir. Bu anlamda liderlik olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için liderliğin güç kaynaklarının iyi incelenmesi gerekmektedir. Liderin sahip olduğu güç kaynakları yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve benzetim ya da karizmatik güç beş grupta toplanabilir (Çelik, 2004: 188, 2011: 4; Şimşek, 2008: 188-192). Liderin sahip olduğu güç kaynakları ana hatları ile aşağıda açıklanmıştır.

Yasal (Legitimate) Güç

Liderin gücünü sadece resmi pozisyonundan alması ve çalışanların davranışlarını bu pozisyonuna göre etkilemesidir. Bu güç otoriteyi ifade eder. Çalışanlar liderin emir verme yetkisini bilirler ve onlar bu emirlere aynen uymak zorundadırlar. Çalışanlar davranışlarını liderin yasalardan belirtilen yetkilerine göre ayarlarlar (Hoy ve Miskel, 2010: 208). Diğer bir ifade ile liderin hiyerarşik yapı içerisinde bulunduğu pozisyon itibarıyla sahip olduğu güçtür. Çalışanlar liderin bu pozisyonundan dolayı itaat etme zorunluluğu hissederler (Çelik, 2004: 188).

Zorlayıcı (Coercive) Güç

Lider veya yöneticinin çalışanları istenmeyen davranışlarından dolayı cezalandırma gücüdür. Bu güç, ödüllendirme gücünün karşıtı zorlayıcı güçtür (Hoy ve Miskel, 2010: 208). Liderin emirlerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtan güç kaynağıdır. Bu güç kaynağında çalışanları cezalandırmak, liderin otoritesini ifade eder. Lider otoritesini is görenlere ceza vererek korumaya çalışmaktadır. Bu cezalar; azarlama, istenmeyen görevleri verme, bıkırtıcı denetimler, ücret artışını engelleme gibidir (Çelik, 2011: 4).

Ödüllendirme (Reward) Gücü

Yöneticilerin çalışanları istenen davranışları göstermeleri karşılığında onları ödüllendirmesine dayana bir güç kaynağıdır. Yöneticilerin kullandığı bu güçte önemli olan ödüllerin adil dağıtılmasıdır. Çalışanların bu güce uyum göstermeleri ödüllün çekiciliğinden kaynaklanmaktadır. Liderler ödülün gücünden yararlanarak çalışanları kontrol ederler ve yeteneklerini göstermelerini sağlarlar. Ödüllendirme çalışanların motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ödüllendirmeyi yapan yöneticiye karşı çalışanların bağlılıkları üst düzeyde olur (Çelik, 2011: 4; Hoy ve Miskel, 2010: 208).

Uzmanlık (Expert) Gücü

Liderin çalışanların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sahip olduğu özel bilgi, uzmanlık, beceri ve tecrübeden yararlanmasıdır. Çalışanlar liderin, özel yetenek ve geniş bilgiye sahip olduğuna inanırlar. Lider analiz etme, uygulama ve kontrol etme yeteneğine sahip olmalıdır. Uzmanlık gücü hiyerarşik pozisyona dayalı bir güç değildir. Aksine liderin veya yöneticinin sahip olduğu uzmanlığa ve yeteneğe bağlı bir güçtür. Kapsamı diğer güç kaynaklarına göre dardır, çünkü gücü birikim ve deneyimden alır (Çelik, 2011: 4, Hoy ve Miskel, 2010: 208).

Benzetim ya da Karizmatik (Referent) Güç

Bu güç kaynağı doğrudan liderin kişiliği ile ilgilidir. Bu güce sahip olan lider beğenilen, örnek alınan, saygı duyulan ve model olan kişidir. İş yaşamına yeni başlayan bir çalışanın tecrübeli ve iş yaşamında başarılı birini kendisine örnek alması bu gücün

bir simgesidir. Liderin davranışlarının çalışanlarca takdir edilmesi, onların arzu ve ümitlerini dile getirebilmesi bu kaynağın temelidir (Çelik, 2011: 4, Hoy ve Miskel, 2010: 208).

Yönetici ve liderler tarafından kullanılan bu beş güç iki sınıfa ayrılır. Bu sınıflandırma kurumsal ve kişisel şeklindedir. Kurumsal güçler, ödül, zorlayıcı ve yasal güçlerdir. Kişisel güçler ise, uzman ve karizmatik güçlerdir. Uzmanlık ve karizmatik güçler liderin özelliklerine dayalıdır (Çelik, 2011: 4; Hoy ve Miskel, 2010: 210).

Liderlik Türleri

Araştırmalar sonucunda liderlik özellikleri ve nasıl lider olunduğu ile ilgili veriler elde edilmiştir. Ayrıca son yıllarda yapılan eğitim alanındaki araştırmalarda birçok liderlik türünün olduğu sonucuna varılmıştır. (Çelik, 2011: 39) liderlik türlerini; kültürel liderlik, süper liderlik, moral liderlik, öğrenen liderlik, transformasyonel liderlik, vizyoner liderlik ve öğretimsel liderlik olarak sınıflandırmıştır. Belirtilen liderlik türleri genel hatları ile aşağıda açıklanmıştır.

Kültürel Liderlik

Kültür, geçmişten geleceğe insan topluluklarının paylaştığı değerler, inançlar, davranışlar, alışkanlıklar ve semboller bütündür. Kurumda ortak bir amaç, eylem ve güç birliği içinde olabilmek ve geleceğe dair sağlam adımlar atmak için kurum çalışanlarının kültürünü iyi bilmek gerekir. Bu lidere geleceğe ilişkin yeni bir kurum kültürünün oluşturulmasına katkı sunar (Akçakaya, 2010, 109).

Kültürel liderlik etkili bir örgüt kültürü oluşturmayı ve geliştirmeyi temel alan bir liderlik anlayışıdır. Bu liderlik anlayışında liderin etkililiği etkili bir kurum kültürü oluşturmasına bağlıdır. Lider kurum kültürünü yorumlayan sunan ve bu kültürün en büyük temsilcisidir. Lider tarafında oluşturulan kurum kültürü normlara ve değerlere dayandırılır. Bu kurum kültürü kültürel lider tarafından çalışanlara benimsetilir (Çelik, 2010: 90).

Kurum yöneticisinin adil, tutarlı, yetenekli, yenilikçi ve değişimlere açık olması olumlu kurum kültürü oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu anlamda olumlu bir kurum kültürü oluşturulmasında liderin rolü çok büyüktür (Balcı, 2007: 188).

Eğitimde okul kültürü oluşturmada kültürel liderliğin çok önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir. Her okulun mutlaka güçlü veya zayıf bir kurum kültürü bulunmaktadır. Güçlü bir okul kültürüne sahip örgütlerde öğrencilere ve öğretmenlere daha uygun çalışma koşulları oluşturulmaktadır. Okulda tüm paydaşların rahat çalışacakları okul kültürünü oluşturma görevi ise okul müdürünün olmalıdır. Okul müdürü kültürel liderlik davranışları göstermelidir (Çelik, 2011: 53-54).

Sosyal bir sistem olarak okul öğrencileri yetiştirmenin yanında kendi kurumsal kültüründe oluşturmalıdır. Bu kurumsal kültürü oluşturacak olan kişi okul müdürüdür. Okul yöneticisinin kurum kültürünü oluştururken örgüte aşladığı temel değerler ve ilkeler yıllarca o kurumda çalışanlar ve öğrenciler için rehber niteliğindedir. Bu bağlamda kültürel lider olarak okul yöneticisi çalışanlar üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir (Çelik, 2011: 56).

Süper Liderlik

Süper liderlik anlayışı, her çalışanın içinde var olan kendine liderlik etme enerjisini ortaya çıkarılmasını kolaylaştırmak olarak tanımlanabilir. Süper liderlik anlayışı, liderin insanları yönetmesi veya yönlendirmesinden çok çalışanların kendilerini yönlendirmeleri ve en yüksek düzeyde yönetime katılmalarını amaçlayan bir anlayıştır (Akçakaya, 2010: 109).

Süper liderlik yaklaşımında liderlerin ölçütü, kendi geleceğini doğru belirleme, yeteneklerinin farkında olma, yeteneklerini en üst düzeyde geliştirme olarak belirlenmiştir. Süper liderlik anlayışına göre, iş görenlerin yeteneklerini bilmeden ve eğitim düzeylerini öğrenmeden örgütün insab kaynaklarını geliştirmek mümkün değildir. Süper liderlik anlayışını üç temel varsayımı vardır. Birincisi herkes kendi kendine belli bir düzeyde liderlik davranışı gösterebilir, fakat bu durum herkesin süperlider olacağı anlamına gelmez. Süper liderlik öğrenilebilir bir liderliktir. Süper

liderlik iş hayatında hem lideri hem de çalışanları olmak üzere herkesi ilgilendirmektedir (Manz & Sims, 1991: 30; Akt: Çelik, 2011: 78).

Süper liderlik liderlik anlayışı kamu ve özel kurumlar için önemli olduğu gibi eğitim kurumları içinde önemlidir. Süper liderlik davranışları göstermek isteyen okul yöneticisi, kendisini iyi yetiştirmelidir. Kendi yeteneklerinin farkında olarak gücünü buradan almalıdır. Kendini iyi yetişrien okul yöneticisi aynı zamanda tüm eğitim paydaşları içinde bir ilham kaynağı olacaktır. Öğretmenlerin mesleki ve diğer yönlerden kendilerini yetiştirmesi okul yöneticisinin oluşturacağı örgütsel ortama bağlıdır. Bunun içinde okul yöneticisinin süperliderlik davranışları göstermesi gerekir (Çelik, 2011: 86).

Moral Liderlik

Her toplumun ortak ve eşit koşullar oluşturmak için bir takım yazılı kuralları vardır. Bu kurallar bireysel hakları korumdan ekonomik, iş hayatı ve sağlık gibi bir çok alanla ilgilidir. Toplum tarafında kabul gören yazılı olmayan kurallarda vardır. Toplumda içselleştirilen yazılı olmayan kurallar ve yazılı olan kuralları etiksel değer içerebilir. Küreselleşme süreciyle hayatın bir çok alanında ciddi etik sorunlar yaşanmaktadır. Sağlık, eğitim, iş hayatında, politikada ve medyada etik tartışılır bir konu olmuştur. Bu tartışmalar özellikle yönetim alanını etkilemiş ve bu bağlamda bir liderlik anlayışı ortaya çıkmıştır (Çelik, 2011: 89).

Yöneticiler için moral liderlik kavramının kullanılmasının iki temel nedeni vardır. Bu temel nedenler, yönetici görevinin eğitsel temelleri oluşturulmuş etik ilkelere dayandırılması ve yönetimdeki yeni bilim anlayışı değerlerinin önemi üzerinde yapılandırılmasıdır (Çelik, 2004: 205).

Okul yönetiminde başarılı olmak için yeterliklere sahip olmak gerekmektedir. Etkili bir yönetici olmak için sadece yeterliklere sahip olmak yetmez. Aynı zamanda yeterliklerin yanında ahlaki inanç, ölçütler ve eğilimler dikkate alınmalıdır. Okul yöneticisi okulda başarılı olmak için yüksek etiksel ölçütlere bağlı kalmalıdır. Okulların yönetiminde okul liderin rehberlik edecek temel ölçütler olmalıdır. Okuldaki iş ve işleyişlerde okul yöneticisi bu temel ölçütleri referans almalıdır (Çelik, 2011: 89).

Öğrenen liderlik

Öğrenen lider, hem kendi öğrenmesinden hem de iş görenlerin öğrenmesinden sorumlu kişidir. Öğrenen örgütlerde liderin rolü değişerek, öğrenmeye liderlik yapması gereği üzerine odaklanmıştır. Öğrenen örgüt liderinin asli görevi, öğrenmeye liderlik etmektir. Örgüt lideri üyelere karmaşıklığı anlama, konularla ilgili fikirlerini belirtme, sorunları çözme ve ortak zihinsel modellerin geliştirilmesi için, öğrenmeden ve uygun şartların oluşturulmasından sorumludur. Öğrenen lider öğrenen örgütün oluşturulmasını sağlayıcı vizyon geliştirmek ve bu vizyonu çalışanlarla paylaşmak durumundadır (Akçakaya, 2010: 119; Çelik, 2004: 210) .

Öğrenen örgütlerde liderlik yapanların diğer liderlerden farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler açık fikirliliği, ikna gücü, inaçlarındaki derinlik ve öğrenmeye açık olmalarıdır. Öğrenen lideri diğer liderlerden ayıran önemli özellik ise, takım halinde öğrenmeye duyduğu inançtır. Öğrenen lider yaşam boyu öğrenme sorumluluğuna sahip olarak, yaşam boyu öğrenmeye öncülük etmektedir. Öğrenen lider etkileyici bir karizmaya sahip olduğu için değil, yaşam boyu öğrenme sorumluluğundan dolayı etkili liderdir (Senge, 1999: 382-283)

Transformasyonel Liderlik

Bu liderlik anlayışı ilk olarak James MacGregor Bruns tarafından yapılan bir çalışma sonucunda kavramlaştırılmıştır. Bu çalışmanın bir bölümü oluşturan dönüşümcü liderlik anlayışı hem liderin hem de iş görenlerin dönüşümü ve değişim kabul etmeleri anlayışına dayanmaktadır. Dönüşümcü liderlik anlayışı, liderin ve izleyenlerin bireysel değişiminin örgüte olumlu yansımalarının olacağını benimseyen bir anlayıştır (Aydın, 2010: 309).

Değişim, yaşadığımız dünyada sosyal yapıları kökten değiştirmiştir. Bu değişim kurumların yönetim anlayışını, yönetici davranışlarını, kurum çalışanlarının tutumlarını da değiştirmiştir. Bütün bu değişimler düşünüldüğünde liderin rolü çok büyütür (Akçakaya, 2010: 116; Çelik, 2004: 206-207). Dönüştürücü liderlik, değişime öncülük etmek, geleceğe ilişkin vizyon oluşturmak, geleceğe ilişkin vizyonu çalışanlarla paylaşan kişidir. Transformasyonel liderlikte önemli olan değişim ihtiyacını çalışanlara

kavratmak ve bu inancı aşılamaştır. Bu liderlik anlayışı çalışanların motivasyonu attırır ve örgüt içinde kendilerine ait orijinal fikirleri çalışanlarla paylaşmalarını sağlar (Eren, 2010: 465).

Dönüşümcü liderlik anlayışını benimseyenler sadece eleştirilmekten korkmama, risk alma, başarısız olmaktan korkmama, sorgulamayla yetinmezler, aynı zamanda çalışmalarıyla ve davranışlarıyla izleyenlere örnek olarak izleyenlere bazı davranışları aşırlar. Dönüşümcü liderler, mevcut yapıya bağlı kalmayarak sahip oldukları yüksek enerjyle örgütsel değişim sürecini başlatarak örgütsel dönüşümü sağlarlar. Bu liderler, değişim ve dönüşümü yaparken örgütün ortak geleceğini biçimlendirirler. Dönüşümcü lider örgütün geleceğini biçimlendirirken sahip olduğu liderlik özellikleri ve yetenekleri sayesinde izleyenlerde hayranlık uyandırılır. Bu durum grubun ortak bir geleceğe odaklanmasını sağlar (Çelik, 2004: 206-207; Sabuncuoğlu, 2010: 78).

Vizyoner Liderlik

Liderlikle ilgili 1990 yıllarında yapılan çalışmaların odağında vizyoner liderliğin olduğu söylenebilir. Örgütlerin geleceğe ilişkin planlamaları ve belirsizliklerini gidermek düşüncesi vizyoner liderliği önemli bir liderlik anlayışı haline getirmiştir. Bilişim ve teknoloji alanlarında meydana gelen değişimler ve örgütlerin geleceğe ayak uydurma zorunluluğu insanları vizyoner liderlik anlayışını benimsemelerine neden oluştur (Çelik, 2011: 165)

Vizyon, bir örgütün gelecekte hedeflediği yer ve ya resimdir. Örgütün gelecekteki somut görüntüsüdür. Örgütün vizyonu kendiliğinde oluşmaz. Vizyonun oluşturulmasında lidere ihtiyaç duyulur. Bu durumda lider örgütün gelecekteki resmini çizen kişidir. Lider vizyon oluşturmak ve bu oluşturduğu vizyonu çalışanlara benimsetendir. Bu anlamda eylem planları yapar. Vizyoner liderliğin üç temel rolü vardır. Bunlar yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır. Bu anlamda vizyoner lider örgütünün geleceğe ilişkin hedefini tayin eder. Lider hedeflediği yere örgütünü azimle ve gayretle ulaştırmaya çalışır. Vizyoner lider sadece hedef koyan ve bu hedefe ulaşmaya çalışan da değildir. Vizyoner lider aynı zamanda tüm paydaşları örgütün hedefleri doğrultusunda çalışmalarını için etkileyen ve yönlendirendir (Çelik, 2011: 196-176).

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de vizyoner liderlik çok büyük bir öneme sahiptir. Okul yöneticisi vizyoner lider olarak okulun gelecekteki hedeflerini düşünmek zorundadır. Eğitim alanında meydana gelen değişimleri takip edip okulunun hedeflerine buna göre oluşturmalıdır. Okul için belirlenen hedeflere ulaşılması için tüm eğitim paydaşlarını etkileme ve yönlendirme vizyonuna sahip olmalıdır (Çelik, 2011: 181).

Vizyoner lider, okulunun mevcut durumunun analizini yapar ve gelecekte meydana gelecek değişimleri hesaplayarak okulunun yönetimi buna göre yapar. Lider örgütün geleceğini şekillendirirken hedefler koyar. Bu hedeflere ulaşmak için risk alır ve fırsatları değerlendirir.

Yukarıda sıralanan liderlik türlerinin yanında öğretimsel liderlik de literatürde önemli yer tutmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerini amacına uygun, başarıyla yapmak için tüm eğitim paydaşlarının çalışabilecekleri bir örgüt ikliminin oluşturulmasına vurgu yapan öğretimsel liderlik, bu çalışmanın ana konularından birini oluşturduğu için daha ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır

Öğretimsel Liderlik

Öğretim programlarının kontrol ve koordinasyonunu sağlamaya dayanan öğretimsel liderlik rolü 1980'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Öğretimsel liderlik, yönetim alanında daha çok okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı olarak vurgulanmıştır. Bu anlamda okulda etkili yöneticilerin aynı zamanda etkili öğretim liderleri oldukları yargısı üzerinde durulmuştur. Yönetim alanında etkili liderler, okuldaki öğretim etkinliklerini çok önemsedikleri görülmüştür. Öğretime ilişkin belirlenen amaç ve beklentilerini açıkça belirler, bu amaç ve beklentilerin gerçekleşmesi için öğretmen ve yöneticilere gerekli bilgi alış verişinde bulunurlar. Öğretimsel liderlerin yönetim etkinliklerinin büyük bir kısmı, öğretime ilgi ve destek vermeyi kapsar (Balcı, 2007: 29; Şişman, 2011: 53).

Öğretimsel liderliği tanımlamak ve öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretimsel liderlikle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. McEvan

(1995) tarafından yapılan araştırmada okul m¼d¼rlerinin, ¼ğretimsel liderliği nasıl tanımladıkları ¼zerinde durulmuştur. Buna g¼re ¼ğretimsel liderlik ile ilgili tanımlamalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Akt: G¼m¼řeli, 1996: 34):

¼ğretimsel liderlik, eğitim-¼ğretim faaliyetlerini amacına uygun, başarıyla yapmak için t¼m eğitim paydaşlarının çalışabilecekleri bir ¼rg¼t ikliminin oluşturulmasını sağlayan kişidir.

¼ğretimsel liderlik, eğitim s¼relerini doğru ve amaca uygun y¼nlendiren ve ¼ğrenme kuramları konusunda istenilen d¼zeyde donanımlı olan kişidir.

¼ğretimsel liderlik, ¼ğrenen liderlik vasfına sahip ve okul vizyonuna sahip bir kişidir.

¼ğretimsel liderlik, bulunduğu okulda t¼m ¼ğrencilerin ¼ğrenebilecekleri bir eğitim ¼ğretim ortamını sağlayan kişidir.

¼ğretimsel liderlik yeterliliğine sahip olan lider, okulunda ¼ sorunun cevabını bulmaya çalışır. “ocuk nasıl ¼ğrenir? Çocuğa nasıl ¼ğretmemiz gerekir? Konuyu nasıl sunmalıyız?”

¼ğretimsel liderlik, okulda ¼ğrenim g¼ren t¼m ¼ğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesi arayışına girmektedir. ¼ğretimsel liderlik, ¼ğrencilere çağın gerekliliği ve bilgi toplumu olma yolunda eğitim ve ¼ğretimin sağlıklı bir biçimde verilmesi gerekliliğini ¼nemseyen bir liderlik anlayışıdır (¼zden, 2010:116).

Okul y¼netimleri okulda farklı alanlarda uzmanlaşmış insanlarla çalışmaktadırlar. Okul m¼d¼rlerinin b¼t¼n alanlarda uzman olması beklenen bir şey değildir. Fakat okul m¼d¼r¼n¼n bir alanda yetkin olması beklenir. Bu alan ise okulun temel işlevi “¼ğrenmenin gerçekleştirilmesi” alanıdır. Bu y¼n¼yle ¼ğretimsel liderliğin hem farklılığı hem de ¼nemi ortaya çıkmaktadır (şişman, 2011: 55).

¼ğretim liderliği, liderlik anlayışına farklı bir bakış açısı getirmiştir. Liderin okulda geçen zamanın b¼y¼k bir kısmını odasında değil, ¼ğrencilerin içinde geçirmesi gerektiği anlayışını doğurmuştur. Bu bağlamda liderin sınıfta, koridorda ¼ğrenci ve

öğretmenlerle birlikte olması, okulun temel işlevinin öğretim olduğunun fark edilmesini sağlamıştır. Bu durum eğitim paydaşlarının da bu amaca odaklanmasına yol açmıştır (Özden, 2010: 117; Şişman, 2011: 169).

Bütün liderlik türlerinin kendilerine özgü özellikleri ve diğer liderlik türlerinden ayrılan yönleri vardır. Öğretimsel liderliği diğer liderliklerden ayıran temel özellik öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarını kapsayan, öğretim süreçlerini önemseyen bir liderlik anlayışı olmasıdır (Gümüşeli, 1996: 34). Buna göre okul yöneticisinin asli görevi öğretimsel liderliktir. Okulda zamanın önemli bir kısmını öğretim programlarına ayırmalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim ortamlarını oluşturmalıdır. Öğretimsel faaliyetleri takip etmek için sınıf ziyaretleri yapmalıdır. Öğrenci başarısı ve öğretim programlarının amacına ulaşması için öğretmenlere rehberlik yapmalı ve bu konuda destek sağlamalıdır (Balci, 2007: 25).

Öğretimsel liderlik davranışına sahip okul yöneticileri öğrenci ve öğretmenlerin başarısına önemli katkıda bulunabilirler. Araştırmalar, öğretimsel liderlik davranışına sahip okul müdürlerinin okullarındaki öğrencilerin diğer liderlik anlayışlarının hakim olduğu okullardaki öğrencilerin başarısından daha iyi olduğunu göstermiştir. Stimson (1999) okul yöneticisinin öğretimsel lider olmasının; lidere, öğretmene ve okula çeşitli yararları olacağını ifade etmektedir (Akt: Taş, 2000). Buna göre okul yöneticisinin öğretimsel lider olmasının öğretimsel liderin kendisine olan yararları; başarı ve üretkenlik, çalışanlara görevlerini yerine getireceklerine olan inancı, yönetim becerilerini geliştirme ve sürekli kendini geliştirmedir. Öğretmene olan yararları; önemli oldukları hissini verir, öğretimsel becerilerini geliştirir ve arttırırlar, göreve bağlılıkları artar, sorumluluk duyguları gelişir ve yeni görevler almaktan haz duyarlar. Okula yararları ise; öğrenmeye ve gelişime açık personeller ve öğrenmeye açık ve gelişimleri takip eden yöneticiler sağlar.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin kendilerini yeniledikleri ve buldukları ortamdan hoşnut oldukları bir yapıyı öğretimsel liderlik sağlayabilir. Öğretimsel liderlik, okullarda belirlenen hedeflerin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir. Eğitim-öğretim kalitesinin arttırılmasının en temel yolu öğretimsel liderliğin önemsenmesi ve öğretimsel liderlik rollerinin gerekli şekilde yerine

getirilmesidir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Bu amaçla öncelikle öğretimsel liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000: 271).

Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Okulların içinde bulunduğu ortam, çevre, toplum, öğrenci profili ve öğretmen profili farklı olabilir. Bu farklılıklar okul müdürlerinin gösterecekleri davranışlarında farklı olmasının neden olur. Okul müdürlerinin temel görevi olan öğretimin gerçekleşmesi konusunda okul müdürlerine çok sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluğu yerine getirirken öncelikle okulda bir öğrenme kültürü ve ortamı oluşturmalıdır. Öğretimsel liderliğin davranış boyutları genel hatları ile aşağıdaki gibi açıklanabilir (Şişman, 2011: 72).

Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme

Vizyon; örgüte ilişkin düşünülen geleceği tasarlama ve geleceğe ilişkin bakış açısını belirlemedir. Bir başka deyişle vizyon, örgütün sahip olduğu imkanları, gerçekleri, ümitleri göz önünde bulundurarak gelecek oluşturmaktır. Misyon ise okulun belirlediği vizyonun gerçekleştirilmesi için konulan hedeflerdir (Balcı, 2005: 189). Öğretim lideri olarak okul müdürü okulun stratejik hedefini tanımlar ve bu anlamda okulun vizyon ve misyonunu belirler. Belirlenen vizyon ve misyonun tüm çalışanlar tarafından paylaşılan vizyon ve misyon olmasına rehberlik eder. Çalışanlara öncülük eder ve onları motive etmeye çalışır (Şişman, 2011: 72).

Okulun Misyonunu Tanımlama

Okulun misyonunu tanımlamada maksat, okulda yapılan tüm etkinliklerin birbirine bağlı paylaşılmış amaçlar hissiyle oluşturulan misyonu, iş görenlere ve öğrencilere benimsetmektir. Belirlenmiş olan bu misyonun okuldaki her paydaşa kavratılması, o bireylerin amaçlarını gerçekleştirmelerinde rehberlik edecektir. Öğretimsel liderlik özelliklerini taşıyan okul yöneticileri paydaşlara bu konuda rehberlik

eder. Okul yöneticisi, okulun önceliklerini belirler ve bunları gerçekleştirmek için stratejik planlar hazırlayarak paydaşların okul vizyon ve misyonundan haberdar olmalarını sağlar Okulun temel misyonu, öğrencilere kaliteli ve nitelikli bir eğitim öğretimi vermektir (Şişman, 2011: 72-73).

Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma

Okulun vizyonu okulun belirlenen amaçlarına ulaşmada hizmet etmelidir. Okulun amaçları belirlenirken, ülkenin benimsenen eğitim felsefesine, toplumun beklentilerine ve yönelimlerine, kültürel yapıya, sahip olunan kaynaklara uygun olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğretimsel liderlik özelliklerine sahip her okul yöneticisi bu gerçekliği göz önünde bulundurarak amaçları belirlemelidir (Şişman, 2011: 75). Belirlenen amaçların sonuca ulaşması için okulun tüm iş görenlerine duyurmalıdır. Okulun amaçlarının belirlenmesi aşamasında tüm paydaşların haberdar edilmesi amaçların sahiplenilmesine neden olacaktır. Eğitim paydaşlarının benimsedikleri ve sahiplendikleri okul amaçlarının istenilen sonuca ulaşması mümkün olabilir (Işık ve Aksoy, 2008: 236).

Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Uygulama

Okulun amaçları öncelikle tüm çalışanlara benimsetilmelidir. Süreçte bu belirlenen amaçlar revize edilmeli ve geliştirilmelidir. Değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde yeniden belirlenip tanımlanmalıdır. Öğretimsel liderlik anlayışı, okulun tüm belirlenmiş amaçlarının istenilen düzeyde sonuçlanmasına yönelik çalışmalar yapar. Bu amaçların en önemlisi olan okulun akademik başarısı, olumlu sonuçlanması istenen en önemli amaç denilebilir (Şişman, 2011: 76-77).

Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi

Okulların varlık sebebi, hedef kitlesi olan çocuklara nitelikli ve kaliteli eğitim sunmaktır. Öğrencilerin iyi yetiştirilmesi amacının gerçekleştirilmesi o okulun eğitim programlarıyla mümkündür. Etkili okul yönetimi ve öğretimsel liderlik, eğitim programı ve öğretimi doğru ve etkili yönetmek demektir (Başaran, 1991: 81) Öğretimsel liderlik özelliklerine sahip okul yöneticisi, okul programına ve öğretme- öğrenme sürecine

liderlik eden kişidir (Şişman, 2011: 79). Eğitim programı ve öğretimi yönetme çok yönlü görevden meydana gelir. Bu görevler; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eş güdümlenme ve öğrenci durumunu izlemedir (Gümüşeli, 1996: 56).

Öğretim Zamanını Etkili Kullanma

Okullarda zamanın etkili ve verimli kullanılması çok önemlidir. Bu anlamda okul yöneticilerinin zamanı kullanma yeterlikleri ve becerilerinin olması gerekir. Ders giriş ve çıkışlarıyla ilgili doğru planlama yapılmalıdır. Okulun açılış ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları düzenli yapılmalıdır. Okul yöneticileri zamanı etkili kullanmak için doğru planlama yapmalı ve zaman yönetimini iyi bilmelidir. Öğretimsel liderlik anlayışı, zaman planlamasının yapılmasını gerekli kılar (Şişman, 2011: 84-86).

Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme

Öğrencilerin başarısı öğretmenler, yöneticiler ve aileler tarafından bilinmeli ve zamanında takdir edilmelidir. Başarının devam etmesi ve sürekliliğin sağlanması ancak başarının tanınması ve takdir edilmesiyle mümkündür. Okul yöneticisi başarılı olan öğrencilerin öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından takdir edilmesini, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2011: 87-90).

Eğitim Programını Eşgüdümleme

Okullarda eğitim etkinliklerinin dağıtımında en önemli görev etkinlikler arasında eş güdümün sağlanmasıdır. Eş güdüm iki biçimde yapılabilir. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin oluşturdukları zümre plânlar arasındaki eşgüdümdür. İkincisi ise aynı sınıfta okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Bu aynı zamanda zümre öğretmenler kurulu olarak adlandırılabilir. Öğretmenler arasında yapılan eş güdümlenme toplantıları mutlaka okul yöneticisi başkanlığında yapılmalıdır (Başaran, 1991: 89).

Okul Kadrosunun Geliştirilmesi Çalışanların Başarılarını Ödüllendirme

Öğretimsel liderlik özelliklerine sahip okul yöneticisi, ödül ve ceza faktörünü göz ardı etmemelidir. Okulun belirlenmiş olan amaçları doğrultusunda görevini yerine getirmeyenlerin cezalandırılması gerekir. Bunun aksine görevini en iyi şekilde yapan ve

okul kültürüne katkısı olan iş görenlerin mutlaka ödüllendirilmesi gerekmektedir. Özellikle ödüllendirmenin çok yararlı olduğu söylenebilir. Başarılarından dolayı ödüllendirilen kişilerin performansları artar. Ayrıca başarılarının sürekliliğine olumlu katkısı olur. Ödüllendirilen başarıların diğer personelin de başarılı olmasına olumlu etkisi olabilir. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bağlılığını ve sahiplenilmesini sağlayabilir (Şişman, 2011: 96).

Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerini Sağlama

Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum sağlamaları için öğretmenlerin meslekî gelişimlerine dönük etkinlikler yapılmalıdır. Okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirilebileceği gibi öğretmenleri ilgilendiren bazı konularda eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir (Şişman, 2011: 94).

Liderlik Eğitimi

Liderlik eğitiminin etkliliği ile ilgili araştırmalarda eğitim programının liderin davranışlarını değiştirme ve etkinliğini arttırmada çok etkili olmadığı sonucuna varmıştır. (Dereli,1976: 215; Akt: Balaoğlu, 2000: 98-107). Bu temel nedeni insanların kişilik özelliklerinin eğitimle değiştirilmesi hemen hemen imkansız olmasıdır. Liderlik eğitiminde lidere ancak çalışanları tanıma, teknik konularda geliştirme, iletişim becerileri kazandırma ve sosyal ilişki kurma becerisini geliştirme gibi özellikler kazandırılabilir.

Öğretim Sürecini Denetleme ve Değerlendirme

Okul yöneticisinin öncelikle yapması gereken temel görev okulda belirlenen amaçların sınıfta uygulamaya dönüştürülmesidir. Okulda etkili öğretimsel liderlik, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımdan desteklemeyi ve gayri resmi sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi zorunlu kılar. Bu sınıf ziyaretlerinde veya denetimlerde öğretmenlerin yürüttüğü eğitim faaliyetlerinin etkinliği ile ilgili geri bildirim imkânı sağlar (Gümüşeli, 1996: 57).

Öğretimsel liderlikte, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat lider katılmalıdır. Lider tarafından tüm çalışanların bu sürece katılmaları sağlanmalıdır (Şişman, 2011: 87-88).

Öğrenci Başarısını İzleme

Okulun temel işlevi, hedef kitlesi olan öğrenci başarısını arttırmaktır. Etkili okul yöneticisi, öğrenci başarısını artırma yollarını araştırmalı, öğrencilerin başarısını takip etmeli ve bu durumla ilgili değerlendirmeler yapma özelliklerine sahip olmalıdır. Öğretimsel liderlikte temel amaç, öğrenci başarısını arttırmaktır. Bir öğretimsel lider, öğrenci başarısını arttırmak için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı, öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı, öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı, öğrenmeyi engelleyen etkenlerin ortadan kaldırılmasını sağlamalıdır. Öğrenci başarısını izlemek amacıyla farklı test teknikleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin başarısının farklı test teknikleriyle izlenmesi yapılan eğitim öğretimin sonuçları ile ilgili dönüt almayı da sağlayacaktır (Özden, 1998: 146).

Olumlu Okul İklimi Geliştirme

Yönetici öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmesi sonucunda öğrenme iklimi oluşur. Öğretimsel lider, klasik okul yöneticilerinden farklı olarak öğretim zamanını dikkatli kullanan liderdir. Öğretmenlere ve öğrencilere çalışma ortamı sağlamak ve fırsatlar sunmak için çalışmalar yapar. Öğrencilerin akademik başarısını arttıran ve okul kültürüne etkisi olan çalışmaları destekleyen bir ödül sistemi oluşturur (Gümüseli, 1996: 60).

Görünen Varlık Olarak Varlığını Hissettirme

Okul yöneticisi okulda her anlamda varlığını çalışmaları ve öğretmenlere rehberliğiyle göstermelidir. Öğrencilere zaman ayırıp onlarla iletişim kurmalıdır. Okulda sahip olduğu yetenekler ve vizyonu ile aranan ve varlığı hissedilen biri olmalıdır (Wallace, 1996; Akt: Aksoy ve Işık, 2008: 238).

Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme

Eğitim örgütlerinde değişimi sağlama oldukça önemlidir. Bu değişime rehberlik ve liderlik yapacak olan kişi ise okul yöneticisidir. Öğretimsel liderlik vasfına sahip yönetici, bu değişimi görmek ve bunu kendi kurumunda uygulamak durumundadır. Örgütte gerçekleştirilecek olan değişimin amacına ulaşması için yönetici bunu okulun vizyonu haline getirmelidir. Ayrıca değişim ve gelişimlerden dolayı yenilenen vizyonun tüm çalışanlara bildirilmesi ve çalışanlar tarafından sahiplenilmesi sağlanmalıdır (Şişman, 2011: 104).

İletişim Sağlama

Okuldaki eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi için öğretimsel lider, öğretmenlerle, velilerle ve üst yöneticilerle iyi bir iletişim kurma özelliğine sahip olmalıdır. Öğretimsel lider, okulun belirlenmiş amaçları, öğretmenlerden istedikleri, öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili beklentilerini tüm eğitim paydaşlarıyla konuşmalı ve fikir alış verişini yapmalıdır. Liderin bu iş görenlerle bu konuları paylaşması amaçların gerçekleşmesi yönünde herkesin aynı bakış açısına sahip olmasını sağlayacaktır. Öğretimsel liderlik özelliklerine sahip okul yöneticisi, okuldaki eğitim paydaşlarına karşı ne kadar açık ve demokratik bir anlayışa sahip olursa çalışanların da hedeflere ulaşma notasında o denli gayret göstermelerine neden olacaktır (Stimson, 1997, 142, Akt: Aksoy ve Işık, 2008: 238). Bu nedenle kurum içinde iletişim amaçların gerçekleşmesinde vazgeçilmez bir unsurdur. Öğretmenlerin verilen görevleri en iyi biçimde yerine getirmelerini sağlar. İletişim doğru kurulmalı ve bu iletişim süreci sonunda geri bildirimler alınmalıdır. Bu aynı zamanda yönetici için bir değerlendirme imkânı sağlar (Scoot, 1997, 31; Akt: Aksoy ve Işık, 2008: 238).

Liderlik Türlerinin Karşılaştırılması

Liderlik türleri genel olarak değerlendirildiğinde; bu liderlik türlerinin farklı yönelimlerinin olduğu ve etkililik ölçütlerinin liderlik türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir. Liderlik türlerinin yönelimlerini ve etkililik ölçütleri aşağıdaki tabloda yansıtılmıştır (Çelik, 2011: 201):

Tablo 2. Liderlik Türlerinin Karşılaştırılması

Liderlik türü	Yönelimi	Etkililik ölçütü
Öğretimsel liderlik	Öğretim	İyi öğretim
Kültürel liderlik	Örgüt kültürü	Güçlü örgüt kültürü oluşturma
Süper liderlik	Kendini geliştirme	Kendi kendine liderlik etme
Moral liderlik	Moral değerler	Moral değerleri yaşatma ve geliştirme
Öğrenen liderlik	Örgütsel öğrenme	Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirme
Transformasyonel liderlik	Dönüşüm ve vizyon	Köklü bir dönüşüm oluşturma
Vizyoner liderlik	Vizyon	Paylaşılan vizyon oluşturma

Bu liderlik türlerinden hangisinin okul yönetimi için daha olumlu sonuçları elde edeceği bilinmeyebilir. Okulu, öğrenme odaklı ve yaşanabilir bir ortam haline getirme sorumluluğu okulda lider olarak bilinen okul müdürüne aittir. Okul müdürü, okulun vizyonunu ve amacını tüm iş görenlerle birlikte belirler. Bunu başarabilmesi için okul müdürünün insani ve mesleki niteliklere sahip olması gerekir. Ayrıca okul yöneticisi profesyonel kurallar içerisinde hareket etmek zorundadır. Okul müdürü, eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütüldüğü okulların temel amacı olan, öğretme ve öğrenme süreçlerini sağlıklı bir şekilde yönetmelidir. Okul müdürü, öğretme ve öğrenme süreçlerini amaca uygun yönetebilmesi için öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilmelidir.

Öğretimsel liderlik davranışlarını gösteren liderlerin, öğrenci başarısı ve öğretim programlarının başarılı uygulanmasında daha etkili oldukları söylenebilir. Ayrıca eğitim ortamlarının hazırlanması konusunda daha duyarlı davranmaları beklenir. Bu davranışları göstermek aynı zamanda öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmakla mümkün olabilir.

Duygusal Zekâ ve Öğretimsel Liderlik Arasındaki İlişki

Bireyleri ve örgütleri yönlendiren ve etkileyen kişi liderdir. Lider aynı zamanda sevk ve idare ettiği örgütün duygusal iklimini oluşturan kişidir. Lider, çalışanlarla her anlamda ilişki kurar ve onlarla duygu alış verişi sağlar. Bulunduğu ortamda çalışanlarla sağlıklı iletişim kurar. Lider örgütte çalışanların hislerini ve duygularını anlamaya çalışır. Lider, örgütte duygusal iklimi oluşturan kişidir.

(Goleman, 2000: 235). Etkili liderler, paydaşlarına mesajlarını aktarırken duygusal yöntemler kullanarak etili olmaya çalışırlar (Robbins ve Judge, 2012: 113).

Etkili liderler, sıcak ilişkiler kurabilen, demokrat, insanlara güvenen ve duyguları önemseyen kişilerdir. Ayrıca bu özelliklere sahip liderlerin bu davranışları çalışanlar üzerinde de etkili olmaktadır. Klasik liderler ise katı, mesafeli ve resmi ilişkileri daha ön plana çıkaran bir davranış şekline sahiptirler. Bu iki liderlik anlayışı aynı oranda astları üzerinde olumlu ve olumsuz etkiye sahiptir. Çalışanların ruh halini anlayan ve duygu boyutunu göz ardı etmeyen liderlerin çalışanları kurum kültürüne katkıda bulunur. Örgüt kültürüne katkıda bulunan ve o örgüt kültürü içinde kendini bulan çalışanlar daha mutlu ve başarılı olabilirler (Robbins ve Judge, 2012: 113; Titrek, 2004).

Duygusal açıdan problemler eğitim ortamlarında hem öğretmenler hem de öğrenciler olumsuz yönde etkilenirler. Böyle ortamlarda güvensizlik, çatışmalar, ağır baskılar ve sağlıksız ilişkiler temel belirleyiciler olacaktır. Öğrenciler bu durumdan etkilenmekle kalmazlar, olumsuz davranışları örnek alırlar. Okul müdürleri bu olumsuzlukları ortadan kaldıracak öğrenme ortamlarını hazırlayacak en önemli eğitim paydaşdır (Covey, 1990: 298).

Örgütü yönetirken lider, rolünü etkin bir biçimde gerçekleştirmesi için çalışanları çok iyi tanımalıdır. Olaylar karşısında sakin olmayı becerebilmeli ve duygularını yönetmeyi başarabilmelidir. Lider, örgütün sahip olduğu insan kaynağını anlayabilmeli ve onları motive etmelidir. Bütün bunları başarmanın yolu ise duygudaşlık kurabilmeli ve sosyal yaşamın gereği olan becerilerin geliştirmelidir. Etkili bir yönetim sergilemenin için duygusal zekâ yeterliliğine sahip olmak önemli bir özelliktir (Titrek, 2010: 152)

Liderlik özelliklerine sahip olan yöneticilerin ortak yönlerinden biri de duygusal zekâyâ sahip olmalarıdır. Liderin duygusal zekâyâ sahip olması sadece sınırlarına hakim olması veya insanlarla iyi geçinmek şeklinde anlaşılmalıdır. Duygusal zekâ, iş görenleri örgütün amaçları doğrultusunda harekete geçirecek ölçüde kendimizin ve başkalarının duygusal yapısının bilinmesi demektir (Goleman, 2002: 12).

Konuyla ilgili olarak ulaşılabilen çalışmalarda liderlikte duygusal zekâ açısından farklı yönleriyle değerlendirildiği görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca konunun okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretimde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ve duygusal zekâ yeterlikleri arasındaki ilişki boyutuyla pek ele alınmadığı ve bu yönüyle araştırılması gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Van il ve ilçe merkezleri belediye sınırları içinde bulunan okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan yaklaşık 7532 yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Evreninin il ve ilçelere dağılımı tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Evrenin İl ve İlçelere Dağılımı

İlçe	Yönetici ve öğretmen sayısı
Merkez ilçe	4585
Erciş	1134
Özalp	190
Gevaş	234
Edremit	275
Muradiye	236
Çaldıran	222
Saray	88
Bahçesaray	101
Çatak	117
Başkale	196
Gürpınar	154
Toplam	7532

Tablo 3'te verilen evrenin örnekleme olarak seçilen merkez ilçe ile Erciş, Gevaş ve Özalp ilçeleri belediye sınırları içerisinde yaklaşık olarak 200 okul müdürü, 500 müdür yardımcısı ve 4500 civarında öğretmen görev yapmaktadır.

Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları okul kademesi sosyo-ekonomik durum (alt, orta, üst) baz alınarak çok aşamalı tabakalama yöntemiyle örneklem alınarak

müdürler, öğretmenler ve müdür yardımcıları belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemindeki okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim (lise) okullarında görev yapan 188 okul yöneticisi ve 362 öğretmenden geri dönüt alınmıştır. Buna göre okul kademeleri (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) ve ilçe merkezleri birer tabaka olarak alınmıştır. İlçelerin belirlenmesinde Devlet Planlama Teşkilatı'nın (DPT) ilçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksleri temel alınmıştır. Buna göre birinci gelişmişlik grubunda Erciş, ikinci gelişmişlik grubunda Gevaş ve üçüncü gelişmişlik grubunda Özalp ilçesi seçilmiştir. İl ve ilçe merkezlerinde ölçek uygulanacak okullar belirlenirken; uzman olarak eğitim ve okul yöneticileri ile denetmenlerin gözlem ve görüşlerine dayalı olarak okulların farklı sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmişlik düzeyine sahip çevrelerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Buna göre seçilen örneklem ilçelere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Örneklemin İl ve İlçelere Dağılımı

	Müdür	Md. Yrd.	Öğretmen	Toplam
Merkez	60	56	212	328
Erciş	26	21	79	126
Gevaş	6	8	45	59
Özalp	5	6	26	37
Toplam	97	91	362	550

Tablo 4'te görüldüğü gibi Van il merkezinde 60 okul müdürü, 56 müdür yardımcısı, 212 öğretmen olmak üzere toplam 328; Erciş ilçe merkezinde 26 okul müdür, 21 müdür yardımcısı, 79 öğretmen olmak üzere toplam 126; Gevaş ilçe merkezinde 6 okul müdürü, 8 müdür yardımcısı, 45 öğretmen olmak üzere toplam 59; Özalp ilçe merkezinde 5 okul müdürü, 6 müdür yardımcısı, 26 öğretmen olmak üzere toplam 37 yönetici ve öğretmene ulaşılmıştır. Genel toplamda ise 550 yönetici ve öğretmene ulaşılarak ölçek uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yazarlarından izin alınarak kullanılan “Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” ve “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ile toplanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler için de “kişisel bilgi edinme formu” kullanılmıştır.

Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri ile ilgili görüşleri Titrek (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Ölçek, likert tipi beşli dereceleme türünde; "Hiç (1), Çok Nadir (2), Ara sıra (3), Çok sık (4) ve Her zaman (5)" seçeneklerinden oluşmuştur. Titrek (2004) tarafından yapılan çalışmaya göre ölçeğin özbilinç boyutunda açıklanan toplam varyans %52,136, duyguları yönetme boyutunda açıklanan toplam varyans %56,220, duyguları güdüleme boyutunda açıklanan toplam varyans %69,780, empati boyutunda açıklanan toplam varyans %52,136 ve sosyal beceriler boyutunda açıklanan toplam varyans %62,481 olarak bulunmuştur. Özbilinç alt boyutunun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .76, duyguları düzenleme ve yönetme alt boyutunun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .80, duyguları güdüleme alt boyutunun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .73, empati alt boyutunun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .76 ve sosyal beceriler alt boyutunun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .88'dir.

Ölçekle ilgili bu çalışmada güvenilirlik çalışması yapılmış, elde edilen Cronbach Alpha değeri ve açıkladığı varyanslar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Ölçeğinin Açıkladığı Varyans Oranı ve Cronbach Alpha Kat Sayıları

	Cronbach Alpha Kat Sayıları
Özbilinç	0,872
Duygularını Yönetme	0,878
Duygularını Güdüleme	0,879
Empati	0,888
Sosyal Beceriler	0,944
Toplam (Duygusal Zekâ)	0,972

Tabloda görüldüğü gibi duygusal zekâ ölçeğinde elde edilen Cronbach Alpha kat sayıları çok yüksek çıkmıştır. Ayrıca Titrek (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin her

faktörü yüzde elliden fazlasını açıklamaktadır. Buna göre ölçeğin iç tutarlığı olduğu ve güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili görüşleri, Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olmak üzere 5 boyutta toplanan 50 sorudan oluşmaktadır. Ölçek, daha önce Öztaş (2010) tarafından da kullanılmıştır. Öztaş’ın, çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı tüm boyutlarda .70’in üzerinde çıkmıştır. Ölçeğin faktör yükleri 0,514 ile 0,88; Ölçekte açıklanan toplam varyans 75,92 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmada da ölçeğin güvenilirlik analizleri yeniden yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı boyutlarda ve toplamda aşağıdaki gibi çıkmıştır.

Tablo 6. Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeğinin boyutları ve alt boyutlarının Cronbach Alpha Kat Sayıları

	Cronbach Alpha Kat Sayıları
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0,933
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0,898
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0,919
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0,918
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	0,942
Öğretimsel Liderlik Davranışları	0,976

Tablo 6’da görüldüğü gibi bu çalışmada da öğretimsel liderlik ölçeğinin güvenilirliği ile ilgili Cronbach Alpha kat sayıları çok yüksek çıkmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin, uygulanabilmesi için Van Valiliğinden gerekli izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçek, çalışmanın örnekleminde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Veri toplama aracı bizzat araştırmacı tarafından araştırma örneklemindeki okullara gidilerek, önce okul müdürü ile görüşülüp araştırma ve ölçek hakkında gerekli bilgiler sunulduktan sonra öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak zaman aralıklarında gerekli açıklamalar yapılarak dağıtılmış ve doldurulan ölçekler yine araştırmacı tarafından geri alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verileri SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler öncelikle tanımlayıcı istatistiklerle (yüzde, frekans) betimlenerek yorumlanmıştır. Daha sonra veriler analizler açısından uygunluk bağlamında sınanmıştır. Bu amaç için öncelikle veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov (Z testi) testi ile sınanmıştır. Toplam puanlar üzerinden yapılan “Kolmogorov Smirnov Testi” sonucunda; Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov (Z testi) testi,818; Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov (Z testi) testi,119 olarak bulunmuştur. Normal dağılım gösteren veriler için parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan t-testi ve tek boyutlu varyans analizi (Anova) testinden yararlanılmıştır.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ise pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Öncelikle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri ile okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin yine okul müdürlerinin görüşleri pearson korelasyon testi ile test edilmiştir. Ayrıca önemli bir bulgu olacağı düşünülerek okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri ile okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin yine okul müdürlerinin görüşleri arasındaki ilişki düzeyleri kaykare testi ile belirlenmiştir. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Ölçekler, Likert tipi beşli derecelendirme ile katılımcıların verilen ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemeyi sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Buna göre Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Ölçeğindeki puanların değerlendirilme aralıkları; ,00-1,80 hiçbir zaman, 1,81-2,60 çok nadir, 2,61-3,40 ara sıra, 3,41-4,20 çok sık, 4,21-5,00 her zaman olarak belirlenmiştir. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğindeki puanların değerlendirilme aralıkları 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 olarak belirlenmiştir.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği'nin bazı maddeleri (13, 23, 24, 26) okulöncesine yönelik olmamasından dolayı bu maddelere ilişkin kayıp değerler araştırmacı tarafından kayıp değer ortalaması alınarak analizlerde kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmenlerden ve yöneticilerden toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun bir biçimde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri (cinsiyet, branş, kıdem, okul kademesi, görev, okuldaki çalışma süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve kitap okuma sıklığı) değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Kadın	175	31,8
	Erkek	375	68,2
Görev	Müdür	97	17,6
	Müdür Yardımcısı	91	16,5
	Öğretmen	362	65,8
Kademe	Okul Öncesi	59	10,7
	İlköğretim	396	70,0
	Ortaöğretim	95	17,3
Branş	Sınıf Öğretmenliği	280	50,9
	Okul Öncesi	58	10,5
	Sayısal Alan	86	15,6
	Sözel Alan	126	22,9
Kıdem	1-4 yıl	132	24,0
	5-8 yıl	134	24,4
	9-12 yıl	124	22,5
	13 ve üzeri	160	29,1
Okuldaki Çalışma Süresi	1-2 yıl	295	53,6
	3-4 yıl	126	22,9
	5 ve üzeri	129	23,5
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-20	196	35,6
	21-40	146	26,5
	41-60	123	22,4
	61 ve üzeri	85	15,5
Kitap Okuma Sıklığı	Haftada Bir Kitap	137	24,9
	Ayda Bir Kitap	291	52,9
	Yılda Bir Kitap	122	22,2
Toplam		550	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcıların 175’inin (%31,8) kadın ve 375’inin (%68,2) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların 97’si (%17,6) okul müdürü, 91’i (%17,6) okul müdür yardımcısı ve 362’si (%65,8) öğretmen olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılanların 59’u (%10,7) okulöncesi, 396’sı (%70) ilköğretim ve 95’i (%17,3) ortaöğretimden okullarında çalışmaktadır. İlköğretimin zorunlu ve daha yaygın olması bu eğitim kademesinde görevli öğretmen sayısının fazlalığına yol açmış olabilir. Yönetici ve öğretmenlerin 280’inin (%50,9) sınıf öğretmenliği branşı, 58’inin (%10,5) okul öncesi branşı, 86’sının (%15,6) sayısal alan öğretmenliği ve 126’sının (%22,9) ise sözel alan öğretmenliği branşlarında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %70’inin hizmet yılının 10 yılın altında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 136’sı (%24,0) 1-4 yıl, 134’ü (%24,4) 5-8 yıl, 124’ü (%22,5) 9-12 ve 160’ı (%29,1) ise 13 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduklarını belirtmişleridir. Bu bulgu bölgede öğretmenlerin uzun süre çalışmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 295’inin (%53,6) 1-2 yıl, 126’sının (%22,9) 3-4 yıl ve 129’unun (%23,5) 5 yıl ve üzeri okuldaki çalışma süreleri olduğu görülmektedir. Katılımcıların okuldaki çalışma süresinin en fazla 2 yıl olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin bölgede ve okullardaki öğretmen sirkülasyonu olduğu ileri sürülebilir. Öğretmen sayılarına bakıldığında ise okulların orta yoğunlukta kalabalık oldukları gözlenmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 196’sının (%35,6) okuldaki öğretmen sayısı 1-20 arasında olan, 146’sının (%26,5) okuldaki öğretmen sayısı 21-40 arasında olan, 123’ünün (%22,4) okuldaki öğretmen sayısı 41-60 arasında olan, 85’inin (%15,5) okuldaki öğretmen sayısı 61 ve üzeri olan okullarda görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların 137’sinin (%24,9) kitap okuma sıklığı haftada bir kitap, 291’inin (%52,9) kitap okuma sıklığı ayda bir kitap, ve 122’sinin (%22,2) kitap okuma sıklığı yılda bir kitap okuduğu görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Özbilinç Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin göre okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerini özbilinç boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Özbilinç” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	\bar{X}	Ss
1 İş hayatımda karar verirken, hem olumlu hem de olumsuz duygularımı birlikte değerlendiririm	3,89	0,90
2 Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak gerekli sonuçları çıkarırım	3,86	0,91
3 Duygularımın performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum	3,86	0,87
4 Hissettiğim duygular sonucunda ortaya çıkabilecek davranışları anlarım	4,00	0,74
5 Ortaya çıktıklarında olumsuz duygularıyla yüzleşerek yönlendirme yeterliğine sahibim	4,00	0,75
6 Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duygularımı bilirim	4,12	0,75
7 Duygu ve davranışlarımla ilgili dönütlere önem veririm	3,99	0,77
8 Olacakları önceden sezerim (Önsezilerim güçlüdür)	3,86	0,83
9 Güçlü ya da zayıf özelliklerimin farkındayım	4,34	0,64
10 Güçlü yönlerimden işte yararlanırım	4,34	0,72
11 Zayıf yönlerimi geliştirmeye çabalarım	3,88	0,77
12 Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim	4,32	0,76
Özbilinç	4,04/48,44	9,41

Tablo 8’e bakıldığında, okul müdürlerinin “Özbilinç” boyutunda bulunan yeterlikleri çok sık kullandıkları görülmektedir ($\bar{X}=4,04$). Katılımcılar bu boyuttaki maddelere birbirine yakın görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların, okul müdürlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında oldukları, güçlü yönlerinden faydalandıkları ve verilen görevleri başarma konusunda kendilerine güvendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Tikrek (2004) tarafından yapılan araştırmada da “öz bilinç” boyutunda bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmiştir ($\bar{X}=4,10$). Çalışmada katılımcılar, öğretim üyelerinin iş yaşamında güçlü ve zayıf özelliklerinin farkında oldukları, görev verildiğinde başaracakları konusunda kendilerine güvendikleri ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan duygularını bildikleri yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar, öğretim üyelerinin iş yaşamında ortaya çıkan olumsuz duygularla yüzleşerek, onları yönlendirebilme ve olacakları önceden sezme yeterliklerini ise görece olarak az kullandığı belirtmişlerdir.

Özbilinç, kişinin kendisini ve duygularını tanıması, anlaması ve ifade edebilmesidir. Bu anlamda öz bilinç ve duygularını farkında olma aynı anlamı ifade eder. Özdemir ve Özdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada “duygularının farkında olma” boyutunda elde edilen sonuçların orta düzeyde ve iyiye yakın olduğu görülmüştür. Aslan ve Özata (2006) tarafından yapılan araştırmada da “duygularının farkında olma” boyutunda elde edilen sonuçların düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Karakış ve Küçükoğlu (2011) tarafında yapılan araştırmada da “duygularının farkında olma” boyutunda elde edilen sonuçların en yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Delice ve Günbeyi (2013) tarafından yapılan çalışmada kişisel farkındalık boyutunda (3,9) düzeyinde katılım olduğu tespit edilmiştir.

Duygularını Yönetme Boyutuna İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerini duygularını yönetme boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. “Duygularını Yönetme” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	\bar{X}	Ss
13 İş yaşamında stresli durumda kolaylıkla sakinleşirim	3,64	0,87
14 Tedirgin olduğum bir olaydan sonraki baskı ortamında dahi öfke, haset, kin v.b. negatif duygulardan kurtulmayı başarırım	3,84	0,87
15 Aksiliklere rağmen umudumu yitirmeden ve yılmadan yoluma devam ederim	4,09	0,75
16 Dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ederim	4,42	0,64
17 Etik olarak hareket etmeyenlere karşı koyarım	4,10	0,71
18 İş yaşamında çalışmalarını özenli ve ilkeli olarak gerçekleştiririm	4,25	0,63
19 İş yaşamında sorumluluklarımı yerine getirirken nesnel (objektif) davranırım	4,43	0,64
20 İş yaşamında verdiğim sözlerimi tutarım	4,41	0,67
21 İnsanlarla ilişkilerimde vicdanımın sesini önemserim	4,35	0,69
22 İş yaşamında insanların güvenini kazanmaya çaba gösteririm	4,51	0,68
23 İş arkadaşlarımdan davranışlarımdan dolayı gerekince özür dilerim	4,22	0,82
24 İş yaşamında sorumluluklarının gereğine uygun hareket ederim	4,38	0,65
25 İş yaşamında insan ilişkilerinde esnek davranışlar gösteririm	4,15	0,67
26 Değişik kaynaklardan yeni düşünceleri araştırmaya ilgi duyarım	4,09	0,76
27 Problemlerin çözümünde yeni çözümler ortaya koyarım	4,13	0,67
Duygularını Yönetme	4,20/63,02	10,74

Tablo 9'a bakıldığında, okul müdürlerinin “*Duygularını Yönetme*” boyutunda bulunan yeterlikleri çok sık kullandıkları görülmektedir ($\bar{X}=4,20$). Bu boyutta katılımcılar okul müdürlerinin belirlenen davranışları “çok sık” düzeyinde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre bu boyut diğer boyutlara oranla okul müdürlerinin yeterliklerini en üst düzeyde kullandıkları boyuttur. Katılımcılar, okul müdürlerinin paydaşların güvenini kazanmaya çalıştıkları, verdikleri sözü yerine getirmeye gayret gösterdikleri, objektif davrandıkları, süreçlerde vicdanlı olmaya çalıştıkları ve etik değerlere önem verdikleri yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler okul müdürlerinin öfkelerini kontrol etmede, stresle başa çıkmada ve negatif duygulardan kurtulmada diğer yeterliklere göre daha düşük görüş beyan etmişlerdir. Benzer sonuçlar Tikrek (2004) tarafından yapılan araştırmada da elde edilmiştir. Söz konusu araştırmada katılımcılar, öğretim üyelerinin iş yaşamında verdikleri sözleri tutukları, iş yaşamında sorumluluklarını yerine getirdikleri, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ettikleri, iş yaşamında sorumluluklarını yerine getirirken nesnel davrandıkları ve iş yaşamında özenli ve ilkeli olarak çalışmalarını gerçekleştirdikleri belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyelerinin olumsuz duygulardan kurtulmayı başarma ve iş yaşamında stresli durumda kolaylıkla sakinleşme yeterliklerini ise görece olarak az kullanılan yeterlikler olarak ifade etmişlerdir. Buna karşın Özdemir ve Özdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada “*Duygularını Yönetme*” boyutunda elde edilen sonuçların orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bir başka çalışma olan Aslan ve Özata (2006) tarafında yapılan araştırmada ise katılımcıların duygularını ifade etmede yüksek düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Duyguları Güdüleme Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerini duyguları güdüleme boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. “Duyguları Güdüleme” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	\bar{X}	ss
28 Rekabet ortamında eğlenme, mizah v.b. olumlu duygularla kendimi ve çevremi olumlu yönde etkilerim	4,05	0,82
29 Engeller karşısında sakinleşerek, kendimi yaşamın amaçlarına doğru güdülerim	3,89	0,75
30 Gerektiğinde araştırmaya dayalı hesaplanmış riskler alırım	3,78	0,68
31 Kendimin ve iş arkadaşlarımda performansını nasıl arttıracığımı bilirim	4,01	0,67
32 İş yaşamında çalışmalarımı azim ve sebat göstererek sürdürürüm	4,13	0,69
33 Kendimi aşmak için büyük amaçlara ulaşmaya önem veririm	4,05	0,80
34 İş yaşamındaki zorlukları aşmada kırtasiyeci olmak yerine yaratıcı olmaya çalışırım	4,21	0,74
35 İş yaşamındaki insan ilişkilerinde fedakarlık yapıp inisiyatif (ilk adımı atma) kullanırım	4,26	0,68
36 Bireysel ve örgütsel (kurum) amaçlar için ortaya çıkan fırsatları anlarım	4,07	0,63
37 Görev verildiğinde, başarısızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçerim	4,08	0,79
38 Başarısızlık durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçerim	4,10	0,76
39 Çalıştığım örgüt ya da içinde bulunduğum grubun çıkarları ile kendi çıkarları dengelemeye çabalarım	3,96	0,92
40 Amaçlar doğrultusunda harekete geçmek için iş arkadaşlarımı kolaylıkla etkilerim	4,10	0,71
41 Olaylar ve engeller karşısında iyimser bakış açısını oluşturarak sürdürmeye özen gösteririm	4,16	0,67
Duyguları Güdüleme	4,06/56,87	10,30

Tablo 10’da katılımcılar, okul müdürlerinin “*Duyguları Güdüleme*” boyutundaki yeterlikleri “çok sık” kullandıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,06$). Bu boyuttaki maddelerin tümüne katılımcılar yakın görüş belirtmelerine rağmen görece daha yüksek puanla değerlendirilen yeterlikler; okul müdürlerinin iş yaşamında fedakar olmaları, olaylar ve engeller karşısında iyimser bakış açısı oluşturmaları ve zorluklar karşısında yaratıcı olmalarıdır. Katılımcıların, okul müdürlerinin gerektiğinde risk almaları ve yaşamın amaçlarına kendilerini güdülemelerine maddelerine görece düşük düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar, okul müdürlerinin azim ve sebatla çalışma, başarısızlıktan korkmama, yaşamın zorluklarını aşmada yaratıcı olma, başarısızlıklardan ders çıkarma yeterliklerini çok sık düzeyde kullandıkları yönünde görüş belirtirken fırsatları sezinleme, araştırmaya dayalı risk alma ve iş arkadaşlarını etkileme yeterliklerini ise diğer yeterlikler göre daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Titrek (2004) tarafında yapılan araştırmanın bulguları bu çalışma bulgularını desteklemektedir. Bu bulgu öğretim üyelerinin bu boyuttaki iş yaşamında azim ve sebat göstererek çalışmalarını sürdürmeleri, görev verildiğinde, başarısızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçmeleri, yaşamın zorluklarını aşmada kırtasiyeci olmak yerine yaratıcı olmaya çalışmaları ve başarısızlık

durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçmeleri yeterliklerini en yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğretim üyelerinin, riskler almaları ve amaçlar doğrultusunda hareket etmek için iş arkadaşlarını kolaylıkla etkilemeleri yeterliklerini ise görece olarak az kullanılan yeterliklerdir. Karakış ve Küçüköğlü (2011) tarafına yapılan araştırmada da “*Duyguları Gündüleme*” boyutunda elde edilen sonuçların diğer boyutlara görece en yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Empati Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerini empati boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. “Empati” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	\bar{X}	ss
42 İş arkadaşlarımı iyi dinlerim	4,33	0,67
43 İş yaşamında başkalarının görüşlerine önem veririm	4,33	0,69
44 Başkalarının duygusal gereksinimlerine karşı duyarlı davranırım	4,23	0,65
45 İş arkadaşlarımın açıkça ifade etmediği duygularını dahi çok iyi anlarım	3,99	0,82
46 İnsanların duygularını yüz ifadelerinden okurum	3,98	0,88
47 İş arkadaşlarımın bakış açılarını anlamak için sorular sorarım	4,07	0,75
48 İş arkadaşlarımın duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim	3,91	0,83
49 İş arkadaşlarımın karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım	4,06	0,81
50 İnsanlara karşı önyargılı olarak hareket etmemeye özen gösteririm	4,24	0,89
51 Farklı dünya görüşlerindeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım	4,43	0,71
52 Bulduğum çevredeki güç ilişkisi ve ağlarını doğru olarak algılarım	4,19	0,68
53 Bayram, doğum günü v.b. günleri iş arkadaşlarımla güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım	3,81	0,92
Empati	4,13/49,57	9,30

Tablo 11 incelendiğinde, okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin “*empati*” boyutundaki duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında çok sık kullandıkları görülmektedir ($\bar{X}=4,13$). Katılımcılar, okul müdürlerinin farklı görüşlere karşı hoş görülü davrandıklarını, başkalarının görüşlerine önem verdiklerini, paydaşları dinlediklerini, önyargılı davranmadıklarını ve başkalarının duygusal gereksinimlerine karşı duyarlı davrandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın özel günleri paydaşlarla ilişkilerin gelişmesinde araç olarak kullanılma ve paydaşların duygusal gelişmelerine yardım etme maddelerindeki yeterlikleri görece daha az kullandıkları yönünde görüş ifade etmişlerdir.

Titrek (2004) tarafından yapılan çalışmada da empati boyutunda yeterlikleri en sık kullandıkları sonucuna varılmıştır. Her iki çalışmada da empati boyutunda yeterliklerin çok sık kullandıkları sonucuna varılmıştır. Benzer biçimde Özdemir ve Özdemir (2007) tarafından yapılan çalışma da “*Empati*” boyutunda elde edilen sonuçların en yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sosyal Beceriler Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerini sosyal beceriler boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. “Sosyal Beceriler” Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	\bar{X}	ss
54 İnsanları kolayca ikna ederim	3,92	0,73
55 Sunum ve konuşmalarımı dinletmek için gerekli stratejileri uygularım	4,03	0,82
56 İnsanlarla ilişkileri karşılıklı saygı ile gerçekleştiririm	4,34	0,72
57 İş yaşamında esnek ve açık biçimde, tüm iletişim kanallarını etkili kullanırım	4,21	0,74
58 İnsanlarla etkili iletişim kurarken beden dilini etkili kullanırım	4,13	0,80
59 Kişisel vizyonumu ve misyonumu örgüt vizyonu ile uyumlu olarak sürdürürüm	4,11	0,81
60 İş yaşamında gerektiği durumlarda lider olmak için adım atmaktan çekinmem	4,16	0,76
61 Sorumlu olduğum grubun performansını arttırmada onlara rehberlik ederim	4,26	0,65
62 İlişkilerimde gerginliklere yol açabilecek çatışmaları, karşıdakilerin amaçları ile uzlaştırarak çözerim	4,07	0,75
63 Değişimin gereğini anladığımda, engelleri kaldırmaya çabalarım	4,15	0,62
64 Gerektiğinde değişim için başkalarına model olurum	4,13	0,73
65 Gerektiğinde değişim için başkalarını model alırım	4,00	0,76
66 Çalıştığım örgütün ya da arkadaşlarımda performanslarının gelişimi artması için gerektiğinde liderlik yapmaktan çekinmem	4,22	0,75
67 İnsanlarla yakın ve sıcak ilişkiler kurarım	4,32	0,72
68 İş yaşamında gergin durumlarda diplomatik davranış ve konuşmaları başarıyorum	3,96	0,85
69 Başkaları ile birlikte çalışmaktan hoşlandığım için çeşitli gruplarda görev alırım	3,96	0,76
70 Çalışmalara ve kararlara, bulunduğum grubun üyelerinin katılımını sağlarım	4,14	0,72
71 İş arkadaşlarımda karşılaştığı problemleri, işbirliği yaparak çözerim	4,23	0,68
72 Durum ne olursa olsun grubun ve iş arkadaşlarımda saygınlığını korurum	4,36	0,65
Sosyal Beceriler	4,14/78,71	14,04

Tablo 12’ye bakıldığında, okul müdürlerinin “*sosyal beceriler*” boyutunda yer alan yeterlikleri “çok sık” kullandıkları görülmektedir (\bar{X} =4,13). Katılımcılar, sosyal beceriler

boyutunda okul müdürlerinin karşılıklı saygıya özen gösterdiklerini, paydaşların saygınlığı her ne pahasına olursa olsun koruduklarını, paydaşlarla sıcak ilişkiler kurduklarını, iş görenlerin performanslarını arttırmaya çalıştıklarını ve işgörenlerin problemlerini işbirliğiyle çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. “Sosyal Beceriler” boyutunda okul müdürlerinin ikna etme başarısı, gergin durumlarda diplomatik davranma ve birlikte çalışma başarılarının diğer maddelere görece daha düşük görüş belirtmişlerdir. Özdemir ve Özdemir (2007), Karakış ve Küçükoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da “*Sosyal Beceriler*” boyutunda elde edilen bulguların en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Pamukoğlu (2004) tarafından yapılan araştırmada duygusal zekâ bileşeninde yöneticilerin en yüksek katılım gösterdikleri boyutun sosyal beceriler olduğu tespit edilmiştir. Titrek (2004) tarafında yapılan araştırmada da öğretim üyelerinin sosyal beceriler boyutunda yer alan yeterliklerden en sık kullandıkları tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere alanyazında araştırmaların bazıları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterirken ve bazıları da paralellik göstermemektedir. Bu çalışma, sosyal beceriler boyutuna ilişkin duygusal zekâ yeterliklerinden, insan ilişkilerini saygılı yürütme ve saygınlığını koruma, yakın ve sıcak ilişkiler kurma, değişime açık olma ve işbirliği yapma yeterliklerini istenen düzeyde gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerini bazı değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin okul müdürleri görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar için t (Independent Samples t) Testi sonuçları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Cinsiyet	Kadın	5	197,21	52,39	548	-0,86	0,39
	Erkek	92	199,66	29,87			

Tablo 13'te görüldüğü gibi, katılımcılar, okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır (T=-0,86, p>0,39). Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin erkek ve kadın okul müdürlerinin görüşlerinin yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni örneklem grubundaki sayılarla ilişkili olabilir. Örneklem grubun kadın okul müdürü sayısı azdır. Acar (2001), Babaoğlu (2010) ve Güler (2006) Gürbüz ve Yüksel (2008), Recepoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Turanlı (2007) tarafında bu konuya ilişkin yapılan araştırmada bu araştırmaya bulgularıyla paralel olarak okul müdürlerinin cinsiyetleri ve duygusal zekâ algıları arasında özbilinç, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak Titrek (2004) tarafından yapılan araştırmada bu çalışmanın bulgularından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Söz konusu çalışmada cinsiyet değişkenine göre, öğretim üyelerinin görüşleri arasında özbilinç ve empati boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Karakış ve Küçükoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada hemşirelerin duygusal zekâ düzeylerini cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin okul müdürleri görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	Ss	sd	F	P
Öğretim Kademesi	Okulöncesi (1)	9	303,11	32,09			
	İlköğretim (2)	70	295,13	36,19	2	0,32	0,72
	Ortaöğretim(3)	18	299,11	23,88			

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0,32, p>0,72). Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanmaları katılımcıların okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmalarına göre de değişmemektedir. Babaoğlan (2010) tarafından yapılan araştırmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada katılımcıların çalıştığı kurumun ilköğretim ya da ortaöğretim olmasına göre duygusal zekâ puanlarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin okul müdürleri görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Mesleki Kıdeme Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	Ss	sd	F	P
Mesleki Kıdem	1-8 yıl (1)	9	287,33	24,09	3		
	9-16 yıl (2)	51	298,22	30,10	93	1,38	0,23
	17-24 yıl (3)	18	287,22	36,99	96		
	25 ve üzeri (4)	19	305,58	31,03			

Tablo 15’de anlaşılacağı üzere, katılımcıların okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (F=1, 38, p>0,23). Dolayısıyla okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma yeterlikleri katılımcıların meslekteki çalışma sürelerine göre değişmemektedir. Öztürk

(2006) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Branş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin okul müdürleri görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Branş Değişkenine Göre Okul Müdürlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	ss	sd	F	P
Branş	Sınıf öğretmenliği (1)	64	293,08	33,83	3	1,09	0,36
	Okul öncesi öğretmenliği (2)	9	303,11	32,09	93		
	Sayısal alan öğretmenliği (3)	9	295,89	27,07	96		
	Sözel alan öğretmenliği (4)	15	308,20	19,17			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, katılımcıların okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=1,09$ $p>0,36$). Katılımcıların veri setine verdikleri puanlar branş değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Ancak Babaoğlan (2010) tarafından yapılan araştırmada ise katılımcıların branşına göre duygusal zekâ puanlarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin okul müdürleri görüşlerinin okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	ss	Sd	F	P
Okuldaki Çalışma Süresi	1-3 yıl (1)	70	300,10	28,43	2	1,79	0,17
	4-6 yıl (2)	15	291,00	36,58	94		
	7 ve üzeri (3)	12	283,25	38,85	96		

Tablo 17’de görüldüğü gibi, katılımcıların okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=1,79$, $p=0,17$). Okul müdürlerinin göstermiş oldukları duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanmaları okuldaki çalışma süresi fazla olan ile az olan katılımcıların aynı oranda değerlendirme yaptıkları görülmektedir.

Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yerinde Kullanma Düzeyleri okul müdür bireylerinin görüşleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Anova Testi Sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	ss	sd	F	P
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-15 (1)	21	291,57	32,20	4	1,14	0,35
	16-30 (2)	37	291,10	31,12	92		
	31-45 (3)	15	303,80	26,82	96		
	46-60 (4)	14	301,85	22,91			
	61 ve üzeri (5)	10	309,40	44,24			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, katılımcıların okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F=1.14$ $p>0,35$). Katılımcıların okul müdürlerinin göstermiş oldukları duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanmaları okuldaki öğretmen sayısının çok ya da az olmasından etkilenmemektedir.

Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri **Anova** Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	ss	sd	F	P
Kitap Okuma Sıklığı	Haftada Bir Kitap (1)	21	299,81	34,24	2	0,64	0,53
	Ayda Bir Kitap (2)	62	297,44	29,22	94		
	Yılda Bir Kitap (3)	14	288,14	36,99	96		

Tablo 19’da görüldüğü gibi, katılımcıların okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F=0,64, p=0,53). Çok kitap okuyanla az kitap okuyan katılımcıların, okul müdürlerinin göstermiş oldukları duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanmaları konusunda aynı oranda değerlendirme yaptıkları görülmektedir

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, ölçeğin alt boyutları olan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması başlıkları altında verilmiştir.

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	\bar{X}	ss
1 Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.	4,03	0,87
2 Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	4,05	0,83
3 Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	4,04	0,84
4 Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	4,07	0,80
5 Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	4,05	0,82
6 Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	3,98	0,92
7 Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	4,07	0,83
8 Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme	4,13	0,86
9 Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	4,09	0,82
10 Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	4,03	0,86
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	4,05/40,54	8,45

Tablo 20’ye bakıldığında, katılımcıların görüşlerine göre “*okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması*” boyutunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,05$). Bu boyut öğretimsel liderlik ölçeğinin diğer boyutlarına oranla katılımcılar tarafından görece en yüksek katılımın olduğu boyutlardan biridir. Bu boyuttaki maddelere katılımcıların birbirine yakın düzeylerde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin okulun genel amaç ve hedeflerinin okulun paydaşlarıyla birlikte belirlenmesine öncülük ettikleri, bu amaçların paydaşlarla zaman zaman tartışılarak koşullara göre revize edildiği söylenebilir. Ayrıca belirlenen amaçların öğrencilerin başarılarını arttırmaya dönük ve derslerle uyumlu olmasına özen gösterildiği görülmektedir.

Bu boyutta katılımcılar her ne kadar “*Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma*” maddesine boyutun diğer maddelerine oranla görece daha az katılım gösterebilirler de ($\bar{X}=3,98$) bu davranışın da müdürler tarafından “çoğu zaman” sergilendiği görüşünü ifade etmişlerdir. Ancak bu durum dikkate alınarak yöneticilerin okulun amaçlarını ve hedeflerini toplantılarda tartışmaya açmaya daha duyarlı yaklaşımları gerektiği söylenebilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin Şişman (2011) tarafından yapılan çalışmada “*okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması*” boyutunda yer alan tüm davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları “*çoğunlukla*” seçeneğinde toplanmıştır. Sağır ve Memişoğlu (2012), Tatlıoğlu ve Okyay (2012) tarafında yapılan çalışmalarda da öğretmenler, “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutundaki tüm maddelere ve toplamda “*Çoğu zaman*” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan çalışmada “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutundaki maddelere en üst düzeyde katılım gösterildiği tespit edilmiştir. Karatay (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışlarını üst düzeyde sergiledikleri ve öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirledikleri buna karşın en az sergiledikleri davranışların; okulun amaçlarını gözden geçirme, günün koşullarına göre yeniden belirleme ve kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma davranışları olduğu belirlenmiştir. İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan çalışmada ise “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutundaki maddelere okul müdürleri sık sık düzeyinde öğretmenler ise ara sıra düzeyinde katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	\bar{X}	ss
11 Okulun eğitim – öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	4,12	0,88
12 Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	4,08	0,86
13 Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	4,03	0,84
14 Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	3,92	0,97
15 Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları gezme	3,98	0,91
16 Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	4,08	0,87
17 Öğrencilerin derse geç gelmesini ve dersi bölmesini engelleme	3,99	0,91
18 Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlamak	4,25	0,82
19 Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	4,05	0,9
20 Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını engellemek	3,93	0,97
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	4,04/40,43	8,99

Tablo 21'e bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” sergiledikleri söylenebilir ($\bar{X}=4,04$). Bu boyutta katılımcılar, okul müdürlerinin derslerin planlanan zamanda yapılmasına, yıllık faaliyet planların hazırlanmasına, öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasına ve öğretime katkıda bulunmaya özen gösterdikleri, derslerin başlama saatlerine riayet ettikleri ve bu konuda daha hassas davrandıkları sonucuna varılabilir. Buna karşın ders materyallerinin seçimi ve temininde ve derslerin gereksiz bölünmesi konusunda aynı oranda hassasiyet göstermedikleri söylenebilir. Katılımcılar okul müdürlerinin belirlenen davranışları boyuttaki tüm maddelerde “çoğu zaman” düzeyinde gösterdikleri görülmektedir. Benzer şekilde Aksoy ve Işık (2008) , Sağır ve Memişoğlu (2012) tarafında yapılan çalışmalarda katılımcılar, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki maddelerin “Çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirildiği yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Şişman (2011) tarafından yapılan araştırmada da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan tüm davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaların “çoğunlukla” seçeneğinde toplanmıştır. Karatay (2011) ise çalışmasında bu bulguları destekleyici olarak “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlaması” maddesi en yüksek katılım gösterilen madde, alt düzeyde katılım gösterilen madde ise

“programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma maddesi olmuştur. Katılımcılar, okul müdürlerinin “Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma”, “Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını engellemek” ve “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları gezme” öğretimsel liderlik davranışlarını görece daha az sergiledikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. İnandı ve Özkan (2006) tarafında yapılan çalışmalarda yöneticiler, boyuttaki davranışların büyük bir kısmının “sık sık” sergilendiği yönünde görüş belirtmelerine rağmen öğretmenler “ara sıra” sergilendiğini belirtmişlerdir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	\bar{X}	ss
21 Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapmak	4,11	0,87
22 Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	4,04	0,88
23 Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	3,95	0,82
24 Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	3,95	0,82
25 Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	4,05	0,89
26 Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	4,06	0,77
27 Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	4,09	0,91
28 Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	3,97	0,9
29 Sınıf içi öğretimleri değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	3,94	0,86
30 Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	3,92	0,96
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	4,01/38,80	8,69

Tablo 22 incelendiğinde, okul müdürlerinin “*Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi*” boyutundaki davranışları “çoğu zaman” sergiledikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,01$). Katılımcılar, okul müdürlerinin öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yaptıkları, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirdikleri, okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görece düşük katılım gösterdikleri madde ise “Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma” olduğu görülmektedir. Karatay (2011) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmayla yakın sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi; “Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapmak” maddesine yüksek katılım gösterilmiştir. Şişman (2011) tarafından yapılan araştırmada, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaların bu çalışmada olduğu gibi “*çoğunlukla*” seçeneğinde toplanmıştır. Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan araştırmada “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutunda “*çoğu zaman*” seçeneği ağırlıklı olarak değerlendirilmesine karşın, Sağır ve Memişoğlu (2012) tarafında yapılan çalışmanın sonucunda katılımcılar “*ara sıra*” seçeneği ağırlıklı olarak değerlendirmiştir. İnandı ve Özkan (2006) tarafında yapılan çalışmalarda yöneticiler, “*Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi*” boyutundaki davranışların büyük bir kısmının “*sık sık*” sergilendiği yönünde görüş belirtmelerine rağmen öğretmenler “*ara sıra*” sergilendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

		\bar{X}	ss
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	3,99	0,92
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	4,03	0,93
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	3,73	1,14
34	Öğretmenlerin mesleki yönde gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	3,71	1,08
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	3,87	1,02
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	3,93	0,98
37	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	3,51	1,18
38	Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	3,33	1,32
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapmak	3,50	1,14
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	3,72	1,02
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi		3,73/37,32	10,73

Tablo 23 incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürleri “*Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi*” boyutundaki davranışları “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri görülmektedir ($\bar{X}=3,73$). Katılımcılar, okul müdürlerinin üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda buldukları ve öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, okul müdürlerinin öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma, ve hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma davranışlarını da görece daha az sergilediklerini belirtmişlerdir. Karatay (2011) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Söz konusu araştırmada bu çalışmadan farklı olarak bu boyuttta en yüksek maddenin “Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme” maddesi olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerin öğretmenleri çalışmalarından dolayı ödüllendirdikleri ve başarılı öğretmenlerin desteklediği buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla doküman sağlama ve öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırıcı çalışmaların yeterince yapılmadığı görülmektedir. Katılımcılar, okul müdürlerinin bu boyuttaki davranışları diğer boyutlardaki davranışlara görece daha az sergiledikleri yönünde görüş

belirtmişlerdir. Sağır ve Memişoğlu (2012) tarafında yapılan çalışmanın sonucunda katılımcılar, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda “Çoğu zaman” seçeneği ağırlıklı olarak değerlendirmiştir. Şişman (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları bu çalışmadan farklı olarak “*ara sıra*” seçeneğinde toplanmıştır.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda gösterme düzeyine ilişkin bulgular tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

		\bar{X}	ss
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme	3,93	0,96
42	Görevlerini daha iyi yapmaları için öğretmenleri destekleme	4,03	0,97
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	4,09	0,91
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	4,02	0,88
45	Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	4,03	0,89
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	3,95	0,93
47	Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	4,05	0,88
48	Birey ve gruplar arası çatışlardan okulun zarar görmesini engelleme	4,14	0,87
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük etme	4,10	0,87
50	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	4,14	0,88
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma		4,05/40,48	9,04

Tablo 24’e bakıldığında, katılımcılar, okul müdürlerinin “*Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma*” boyutundaki davranışları “çoğu zaman” sergiledikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,05$). Katılımcıların, okul müdürlerinin birey ve gruplar arası çatışlardan okulun zarar görmesini engelledikleri, yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük ettikleri ve öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağladıkları yönünde görüş

belirttikleri, “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme” görece daha az sergilenen davranışlar olarak ifade ettikleri görülmektedir. Karatay (2011) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmayla yakın sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi yüksek katılım gösterilen madde maddenin “*Birey ve gruplar arası çatışlardan okulun zarar görmesini engelleme*” maddesidir. Bu durum okul müdürlerinin öğrenci başarısı için aile ve çevre desteğini aldıkları görülmektedir. Okulun huzur ortamının bozulmaması için çaba sarf etikleri bu konuda daha hassas davrandıkları sonucuna varılabilir. Buna karşın okul müdürlerinin tüm paydaşların bir takım ruhu oluşturmalarında aynı başarıyı gösteremedikleri görülmektedir. Bu boyutta katılımcılar okul müdürlerinin belirlenen davranışları “çoğu zaman” düzeyinde gösterdiklerini belirttikleri görülmektedir. Şişman (2011) tarafından yapılan araştırmada, “*Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma*” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaların bu çalışmada olduğu gibi “*çoğunlukla*” seçeneğinde toplanmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ölçekte alınan her 5 boyutta da “çoğu zaman” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer biçimde Sağır ve Memişoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada bu çalışmayla paralel olarak ilköğretim okulu yöneticileri, yönetici ve öğretmen algılarına göre; ölçme aracında yer alan tüm boyutlardaki öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Karatay (2011) tarafında yapılan çalışmada “her zaman” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Özyurt (2007) tarafında yapılan çalışmada okul müdürlerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “düzenli öğretim ve öğrenme çevresi oluşturma” davranışlarını “çoğu zaman”; “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ise “ara sıra” sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul müdürlerinin kendi algılarına göre öğretim liderliği davranışlarını okullar genelinde ortalama olarak her zaman sergilemekte oldukları tespit edilmiştir. Derbedek (2008) ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanları “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Bazı Değişkenlere Göre Sergileme Düzeyleri

Bu başlık altında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını bazı değişkenlere göre gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Bulgular 76

Okul müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Düzyey	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Cinsiyet	Kadın(1)	175	197,21	35,40	548	-,86	0,39
	Erkek(2)	375	199,66	29,04			

Tablo 25’te görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=-,86$, $p=0,39$). Okul müdürlerinin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlara ilişkin erkek ve kadın yönetici ile öğretmenlerin birbirlerine yakın düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Yüce (2010), Derbedek (2008), Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretim Kademesi Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Okul müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin öğretim kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 26’de verilmiştir.

Tablo 26. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	ss	sd	F	P	Fark
Öğretim Kademesi	Okulöncesi (1)	59	210,68	30,67	2	4,79	0,01	1-2
	İlköğretim (2)	396	197,48	31,78	547			1-3
	Ortaöğretim(3)	95	197,40	27,57	549			3-2

Tablo 26’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır ($f=4,79$ $p= 0,01$). Yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde farklı düzeyde olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların görüşleri arasındaki farkı bulmak için “Post Hoc” testlerinden “Bonferroni” testi ile farklılığın okul öncesi ile ilköğretim ve okul öncesi ile ortaöğretim ve ortaöğretim ile ilköğretim arasında olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile okulöncesi ve ortaöğretim kademesinde çalışan katılımcılar okul müdürlerinin bu davranışları sergileme düzeylerini daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesinin eğitim öğretimin ilk basamağı olması bulun sebebi olabilir. Ayrıca ortaöğretimin sınav ağırlıklı bir kademe olması görüşlerin bu yönde olmasına sebep olmuş olabilir.

Görev Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Okul müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin görev değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Görev Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	ss	sd	F	P	Fark
Görev	Okul Müdürü (1)	97	206,62	23,60	2	4,22	0,02	1-3
	Müdür Yardımcısı (2)	91	200,23	28,36	547			
	Öğretmen (3)	362	196,46	33,29	549			

Tablo 27’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında görev

değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($f=4,22$ $p= 0,02$). “Bonferroni” testi sonuçlarına göre farklılık okul müdürleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında bulunmaktadır. Çakıcı (2010) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmenler ile okul yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Dönmez (2008) tarafından yapılan araştırmada genel olarak resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlere göre “çoğunlukla”, okul müdürlerine göre “her zaman” yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

Mesleki Kıdem Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Okul müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 28. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzye	N	\bar{X}	Ss	sd	F	P
Mesleki Kıdem	1-4 yıl (1)	132	196,40	32,98	3	1,84	0,14
	5-8 yıl (2)	134	195,12	34,96	546		
	9-12 yıl(3)	124	200,86	29,91	549		
	13 ve üzeri (4)	160	202,56	26,74			

Tablo 28 incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($f= 1,84$ $p= 0,14$). Şişman (2011) ve Derbedek (2008) tarafında yapılan araştırmalarda kıdem değişkeni ile öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Okulda Çalışma Süresi Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Okul müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	Ss	sd	F	P
Okuldaki Çalışma Süresi	1-2 yıl (1)	295	200,37	30,74	2	0,82	0,44
	3-4 yıl (2)	126	198,05	32,20	547		
	5 ve üzeri (3)	129	196,31	31,26	549		

Tablo 29’da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f = 0,82$ $p = 0,44$). Katılımcıların, okul müdürlerinin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili görüşleri okulda çalışma sürelerinin az veya çok olmasına göre değişmediği görülmektedir.

Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Okul müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	Ss	sd	F	P
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-20 (1)	196	197,68	29,61	4	1,39	0,24
	21-40 (2)	146	203,04	30,46	545		
	41-60 (3)	123	198,49	34,25	549		
	61 ve üzeri (4)	85	195,08	31,14			

Tablo 30’den da anlaşıldığı gibi, yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($f = 1,39$ $p = 0,24$). Yani yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarının okuldaki öğretmenlerin sayısına göre farklılık göstermemektedir. Çakıcı (2010) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerinin, çalışılan

okuldaki öğretmen sayısına göre, farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen sayısı fazla olan okullarda çalışan öğretmenlerle öğretmen sayısı daha az olan okullarda çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin tüm boyutlarındaki davranışları daha düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Kitap Okuma Sıklığı Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Okul müdürlerin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova Testi sonuçları tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	Ss	sd	F	P	Fark
Kitap Okuma Sıklığı	Haftada Bir Kitap (1)	137	196,66	30,29	2			
	Ayda bir kitap (2)	291	201,96	30,81	547	3,27	0,04	2-3
	Yılda bir kitap (3)	122	194,03	32,49	549			

Tablo 31’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır ($f= 3,27$ $p= 0,04$). Tukey testi sonucu katılımcıların okul müdürlerinin göstermiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarla kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir farkın “ayda bir kitap” okuyanlarla “yılda bir kitap” okuyanlar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ayda bir kitap okuyan yönetici ve öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini yılda bir okuyanlardan daha yüksek bulmaktadırlar.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasında İlişkiye İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki üç açıdan analiz edilmiş ve

değerlendirilmiştir. Öncelikle iki konu ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonra müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri ile müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla ilgili müdür yardımcılarının görüşleri karşılaştırılmıştır. En son olarak müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri ile müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılmıştır. İlk ilişki incelemesinde ölçümler tekrarlı olduğu için korelasyonel ilişki analize bakılmıştır. İkinci ve üçüncü ilişki incelemelerinde ölçümler tekrarlı olmadığı için kaykare analizi yapılmıştır.

Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasında İlişkiye İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yerinde Kullanma Düzeyleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

		Duygusal Zekâ Toplam Puanı	Özbilinç	Duygularını Yönetme	Duygularını Güdüleme	Empati	Sosyal Beceriler
Öğretimsel Liderlik Toplam Puan	r	,85**	,66**	,76**	,79**	,69**	,80**
	p	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	r	,81**	,63**	,73**	,72**	,66**	,77**
	p	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	r	,76**	,55**	,71**	,67**	,63**	,73**
	p	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	r	,73**	,55**	,65**	,73**	,61**	,67**
	p	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	r	,62**	,50**	,48**	,63**	,50**	,59**
	p	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Düzenli ÖğretmeÖğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	r	,79**	,64**	,75**	,71**	,63**	,71**
	p	,00	,00	,00	,00	,00	,00

Tablo 32’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p= 0,00$ $r= ,85$). Anlamlı ilişki düzeyinin yorumlanmasında Büyüköztürk’ün (2005) korelasyon ilişki düzeyi sınıflaması değerleri referans alınmıştır. Büyüköztürk’e (2005) göre korelasyon katsayısı mutlak değer olarak 0,70-1,00 arası yüksek, 0,70-0,30 arası orta ve 0,30-0,00 arası ise düşük düzey ilişki olarak tanımlanır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında yüksek düzeyde kullanan okul müdürleri aynı zamanda okulda öğretimsel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilemektedirler.

Tablo 32’e göre okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri ile, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme alt boyutları *okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması* ($p= 0,00$ $r=,81$), *eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi* ($p= 0,00$ $r=,76$), *öğretim sürecine öğrencilerin değerlendirilmesi* ($p= 0,00$ $r=,73$), *öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* ($p= 0,00$ $r=,62$) ve *düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma* ($p= 0,00$ $r=,79$) alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Benzer bulgular Tıkır (2005) tarafından yapılan araştırmada da elde edilmiştir. Söz konusu araştırmada ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak; ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranışlarıyla öz bilinç düzeyleri ve öz yeterlikleri arasında yüksek düzeyli pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri alt boyutlarında *özbilinç* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p= 0,00$ $r=,66$). Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri alt boyutlarında *özbilinç* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri *okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması* ($p= 0,00$ $r=,63$), *eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi* ($p= 0,00$ $r=,55$), *öğretim sürecine öğrencilerin değerlendirilmesi* ($p= 0,00$ $r=,55$), *öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* ($p= 0,00$ $r=,50$) ve *düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma* ($p= 0,00$ $r=,64$) alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri alt boyutlarında *duygularını yönetme* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p= 0,00 r=,76). Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri *duygularını yönetme* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri *okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması* (p= 0,00 r=,79), *eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi* (p= 0,00 r=,55), *öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi* (p= 0,00 r=,55), *öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* (p= 0,00 r=,50) ve *düzenli öğretim öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma* (p= 0,00 r=,64) alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri alt boyutlarında *duygularını güdüleme* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p= 0,00 r=,79). Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri *duygularını güdüleme* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri alt boyutları *okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması* (p= 0,00 r=,72), *eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi* (p= 0,00 r=,67), *öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi* (p= 0,00 r=,73), *öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* (p= 0,00 r=,63) ve *düzenli öğretim öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma* (p= 0,00 r=,71) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri alt boyutlarında *empati* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p= 0,00 r=,69). Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri alt boyutlarında *empati* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri *okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması* (p= 0,00 r=,66), *eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi* (p= 0,00 r=,63), *öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi* (p= 0,00 r=,61), *öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* (p= 0,00 r=,50) ve *düzenli öğretim öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma* (p= 0,00 r=,63) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri alt boyutlarında *sosyal beceriler* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p= 0,00$ $r=,80$). Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri alt boyutlarında *sosyal beceriler* boyutu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri *okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması* ($p= 0,00$ $r=,77$), *eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi* ($p= 0,00$ $r=,73$), *öğretim sürecine öğrencilerin değerlendirilmesi* ($p= 0,00$ $r=,67$), *öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* ($p= 0,00$ $r=,59$) ve *düzenli öğretime öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma* ($p= 0,00$ $r=,71$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Bu araştırmada okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı ilişki alt boyutlar arasında da bulunmaktadır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre duygusal zekâ potansiyellerini iş yaşamında etkin kullanan müdürler aynı zamanda öğretmenlere sınıf içi öğretim sürecini geliştirmeye yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını da daha yoğun olarak sergilemektedirler. Alanyazında bu çalışmadaki sonuçlarla paralellik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Acar (2001) tarafından yapılan araştırmada; insana yönelik liderlik davranışının duygusal zekânın kişisel, kişilerarası, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları ile ilişkili olduğu, göreve yönelik liderlik davranışının da sadece uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları ile ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Titrek (2004) tarafından yapılan araştırmada duygusal zekânın beş boyutu ile akademik başarı arasında pozitif düşük bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öte yandan Erkuş ve Günlü (2008), Şahin (2006), Ergin (2008) tarafında yapılan araştırma sonuçlarına göre de duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın Gürbüz ve Yüksel (2008) tarafından yapılan çalışmada ise duygusal zekâ ile çalışanların iş performansı, iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Okul Müdür Yardımcılarının Görüşleri Arasındaki İlişkinin Bulguları

Müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin okul müdürleri görüşleri ile müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin müdür yardımcılarının görüşleri arasındaki ilişkiye ait kaykare testi sonuçları tablo 33'te verilmiştir. Burada kaykare testi kullanılmasının nedeni tekarlı olmayan iki farklı katılımcı grubunun görüşleri arasındaki ilişkiye bakılmasıdır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin toplam puanlar üçlü Likert dercelendirmeli kategorik verilere dönüştürülerek analiz yapılmıştır.

Tablo 33. Okul Müdür Yardımcıları Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Kaykare Analizi Sonuçları

	Frekans Yüzde	Hiçbir zaman	Ara Sıra	Her zaman	Toplam
Duygusal Zekâ	F	24	28	45	97
	%	24,7	28,9	46,4	100
Öğretimsel Liderlik	F	21	29	41	91
	%	23,1	31,9	45,1	100

$\chi^2:1,186$ sd: 4 p=.511

Tablo 33'te görüldüğü gibi, okul müdürlerinin duygusal zekâ potansiyellerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile ilgili okul müdürlerinin 24'ü (%24,7) hiçbir zaman, 28'i (%28,9) arasına ve 45'i (%46,4) her zaman seçenekleri doğrultusunda görüş belirtmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile ilgili müdür yardımcılarının da 21'i (%23,1) hiçbir zaman, 29'u (%31,9) arasına ve 41'i (%45,1) her zaman yönünde görüş belirtmişlerdir. Tabloya göre okul müdür yardımcılarının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşleri ile okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma sıklığına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. [$\chi^2=1,186$ p> .05].

Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri ile Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri Arasındaki İlişkinin Bulguları

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerine ilişkin okul müdürleri görüşleri ile öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sergileme düzeyleri ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiye ait kaykare testi sonuçları tablo 34’te verilmiştir. Burada kaykare testi kullanılmasının nedeni tekarlı olmayan iki farklı katılımcı grubunun görüşleri arasındaki ilişkiye bakılmasıdır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin toplam puanlar üçlü Likert derecelendirmeli kategorik verilere dönüştürülerek analiz yapılmıştır.

Tablo 34. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Kaykare Analizi Sonuçları

	Frekans Yüzde	Hiçbir zaman	Ara Sıra	Her zaman	Toplam
Duygusal Zekâ	F	24	28	45	97
	%	24,7	28,9	46,4	100
Öğretimsel Liderlik	F	86	107	169	362
	%	23,8	29,6	46,7	100

$\chi^2 : 7,092$ sd: 4 p=.043

Tablo 34’te görüldüğü gibi, okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma sıklığı ile ilgili okul müdürlerinin, 24’ünün (%24,7) hiçbir zaman, 28’inin (%28,9) arasına ve 45’inin (%46,4) her zaman yönünde görüş belirtenlerden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin 86’si (%23,8) hiçbir zaman, 107’ü (%29,6) arasına ve 169’ü (%46,7) her zaman yönünde görüş belirtenlerden oluştuğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma sıklığına ilişkin

okul müdürlerinin grleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$\chi^2=7,092$ $p < .05$]. Okul müdürlerinin sergiledikleri gğretimsel liderlik davranışlarından etkilenecek olan gğretmenlerin görüşleri ile okul müdürlerinin kendi duygusal zekâ yeterliklerini i yaşamında kullanma sıklığı ile ilgili görüşleri arasında paralellik olduğu söylenebilir. Müdürlerin yarıya yakını duygusal zekâ yeterliklerini i yaşamında kullandıklarını belirtirken, gğretmenlerin de yarıya yakını müdürlerin okullarda gğretmenlere gğretimsel liderlik yaptıklarını belirtmektedir. Benzer biçimde Tıkır (2005) tarafından yapılan araştırmada sınıf gğretmenlerinin algılarına dayalı olarak ilköğretim okulu müdürlerinin gğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin duygularının farkında olması, duygularını yönetmeleri, duygularını gdlemeleri, empati kurmaları ve sosyal beceriler gibi duygusal zekâ yeterliklerine sahip olmaları ile okulun amaçlarının belirlenmeleri ve paylaılmaları, eğitim programı ve gğretim süreçlerinin yönetimi, gğretim süreci ve gğrencileri değerlendirmeleri, gğretmenleri desteklemeleri ve geliştirmeleri ve düzenli gğretme gğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaları olan gğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olması eğitim kurumlarında yönetici davranışlarında en çok etkilenen paydaşlar için önemli olduğu söylenebilir. Bu anlamda gğretmen ve okul müdürlerinin grlerininin, okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini i yaşamında kullanma düzeyleri ile okul müdürlerinin gğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki göstermesi gğretmenlerin performansları açısında da önemli olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürleri, okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında çok sık düzeyinde gösterdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmada, okul müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerinin alt boyutları olan özbilinç boyutundaki davranışları iş yaşamında çoğunlukla; duyguları yönetme boyutundaki davranışları genellikle; duyguları güdüleme ve empati boyutundaki davranışları sıklıkla; sosyal beceriler boyutundaki davranışları genellikle sergiledikleri görülmüştür.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyinin Kişisel Değişkenlere Göre Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeylerinin erkek veya kadın katılımcıların görüşlerine göre değişmemektedir.

Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin iş yaşamında kullanma düzeyleri, katılımcıların çalıştıkları okul kademesine, mesleki kıdemlerine, branşlarına,

okuldaki çalışma sürelerine, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına ve kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermemektedir.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışların Gösterme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla gösterdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri bütün boyutlarda “çoğu zaman” düzeyinde belirtilmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle gösterdikleri boyutlardan biri “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutudur.

Katılımcıların görüşlerine göre, okul müdürlerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışları “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların görüşlerine göre, okul müdürlerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışları “çoğu zaman” düzeyinde sergilemişlerdir.

Katılımcıların görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını diğer dört boyutla oranla daha düşük buldukları boyut “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutudur.

Katılımcıların görüşlerine göre, okul müdürlerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışları da “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri görülmüştür.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Kişisel Değişkenlere Göre Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Erkek veya kadın katılımcıların okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleriyle ilgili görüşlerinde bir farklılık görülmemiştir.

Katılımcıların çalıştıkları okul kademesine göre okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri farklılık göstermiştir. Okul öncesinde çalışanlar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ilköğretim ve ortaöğretimde çalışanlardan daha yüksek bulmuşlardır. Aynı zamanda ortaöğretimde çalışanlar da ilköğretimde çalışanlardan daha yüksek bulmuşlardır.

Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin okul müdürlerinin özellikle öğretmenlerden farklı düşündükleri sonucu elde edilmiştir. Okul müdürlerinin katılım düzeyleri öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların mesleki kıdemleri okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile ilgili görüşlerinde bir farklılık oluşturmamıştır.

Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin okul öncesi branşında olan öğretmenler ile sınıf öğretmenleri ve sayısal alan öğretmenlerinin farklı düşündükleri sonucu elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin görüşleri sınıf öğretmenleri ile sayısal alan öğretmenlerinin görüşlerine oranla daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların okuldaki çalışma süreleri ile görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sergileme düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin ayda bir kitap okuyanlarla yılda bir kitap okuyanların farklı düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ayda bir kitap okuyanlar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini yılda bir kitap okuyarlardan daha yüksek bulmuşlardır.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yerinde Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkide Elde Edilen Sonuçlar

Okul müdürlerin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma yeterlikleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında okul müdürlerinin görüşlerine göre pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretimsel liderlik davranış puanları artıkça duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma puanları da artmıştır. Bu karşılaştırmada pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri alt boyutları ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma yeterlikleri ile müdür yardımcıları görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma yeterlikleri ile öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Duygusal zekâ yeterliklerinin geliştirilmesine ve iş yaşamında kullanılmasına yönelik okul müdürlerine hizmetiçi eğitimler verilebilir.
2. Okul müdürlerinin sadece yasal mevzuatla hareket eden yöneticiler olmadıkları, aynı zamanda duygularını yöneten, duygularını güdüleyen, özbilince sahip, empatik düşünen ve sosyal becerilerini ön plana çıkaran eğitim liderler olmaları gerektiği konusunda bilgilendirmeler yapılabilir.

3. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri özellikle öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilebilir.

4. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile ilgili zaman zaman tüm eğitim paydaşlarından görüş alınarak geri dönüt sağlanabilir.

5. Okulların temel işlevi olan eğitim öğretimin sağlıklı ve verimli yapılabilmesi için okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme yeterliklerinin daha ön plana çıkarılması yararlı olabilir.

Araştırmacılar İçin neriler

1. Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili nitel bir araştırma yapılabilir.

2. Özel ve resmi okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili karşılaştırılması yapılabilir.

3. Bu araştırma farklı sosyo-kültürel özellikleri olan illerde yapılması ve sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir.

4. Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma ve öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçakaya, M. (2010). *Yeni Liderlik Anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği* Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Arslaargun, E. (2010). Örgütlerde Sosyal Güç, *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (Edt: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), ss, 176-194, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aslan, Ş. ve Özata M. (2006) Sağlık yöneticilerinde duygusal zekâ boyutlarının cooper sawaf haritasıyla araştırılması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 9(2), 197-222
- Atabek, E. (2000). *Bizim Duygusal Zekâmız*. İstanbul: Altın Kitapları Yayınevi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Babaoğlu, E. (2010) Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1),119-136.
- Balaoğlu, N. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki liderlik yeterlikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *Pamukale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 98-107.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*.. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım Dağıtım.
- Balcı, A. (2007). *Ekili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.

- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık Duygusal Zekâ*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başaran, İ. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bolatkıran, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2010). *Yönetimde Duygusal Zekâ, Dört Duygusal Becerinin Liderlikte Kullanımı ve Geliştirilmesi*. (Çev: Süheyla Kaymak), İstanbul: Cera Yayıncılık.
- Covey, S. R. (2012). *İlke- Merkezli Liderlik* (Çev: Çulpan Erhan) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi (Sakarya İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, V. (2004). Liderlik. (Edt: Y. Özden), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (ss, 209-210). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, V. (2010). Yönetim ve Liderlik Kuramları. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Edt: V. Çelik), (ss, 75-99), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Çelikten, M. (2010). Okul Örgütü ve Yönetimi. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Editör Vehbi Çelik), (ss, 121-140), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Delice, M. ve Günbeyi M. (2013) Duygusal Zekâ Ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
- Demir, K. (2008). Öğretim Liderliği, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Edt: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), (ss, 357-373), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İl Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dönmez, M. (2008). *Resmi İlköğretim Okulları Müdürleri ile Özel Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Karşılaştırılması (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi: Okul Yöneticileri ve Öğretimle İlgilenen Tüm Eğitimciler İçin*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Ergin, D. (2008) *Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ Ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Erkuş, A. ve Günlü E. (2008). Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209.
- Goleman, D. (2000). *İş Başında Duygusal Zekâ*. (Çev: Handan Balkara), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2002). *Lideri Lider Yapan Nedir? Lideri Lider Yapan Nedir*. (Çev: Nurettin Elhüseyn), İstanbul. Mess Yayınları.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal Zekâ*. (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçer, N. (2004). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güler A. (2006) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 , 201-209.
- Gürbüz, S.ve Yüksel M.(2008) Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2) 2008, 174-190
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev.Edt: S. Turan), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınevi.

- İnandi, Y. ve Özkan M. (2006) Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- Karakış, S. A. ve Küçükoğlu S. (2011) Bir eğitim hastanesinde çalışan hemşirelerin duygusal zekâ düzeyleri *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(3), 8-13
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yönetimi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık
- Keskinkılıç, K. (2007) Yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel Kavramlar. *Türk Eğitim ve Okul Sistemi Yönetimi* (Edt: K. Keskinkılıç) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 27.08.2003 tarih, 25212 nolu Resmi Gazete. www.meb.gov.tr adresinden 25 Temmuz 2011'de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2004). Okulöncesi Kurumları Yönetmeliği. 08.06.2004 tarih, 25486 nolu Resmi Gazete. www.meb.gov.tr adresinden 25 Temmuz 2011'de alınmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 31.07.2009 tarih, 28305 nolu Resmi Gazete. www.meb.gov.tr adresinden 25 Temmuz 2011’de alınmıştır.
- Özdemir, A.Y. ve Özdemir A. (2007) Duygusal Zekâ Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *KTMÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztaş, N. (2010). *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Öztekin, A. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Balıkesirli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı. Balıkesir
- Öztürk, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyurt, G. A. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal Zekânın Yönetici Etkinliğindeki Rolünün Kadın Yöneticiler Bağlamında İncelenmesi ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Recepoğlu, E. (2012) Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 194,149-164.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çev: S. A. Öztürk), Eskişehir: Etam A. Ş. Basım Yayın.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış*. (Çev. Edt: İ. Erdem), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2010). Liderlik, değişim ve yenilik. *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. (Edt:Celalettin Serinkan), ss. 63-80, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (2003). *İşletme*. Bursa: Furkan Ofset Yayınları.
- Sağır, M. ve Memişoğlu S. P. (2012) İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1 (sayı 2), 1-12.
- Senge, P. M. (1993). *Beşinci Disiplin*. (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi, Denetimi Bilim Dalı, Konya.
- Stein, S. J. ve Book H. E. (2003), EQ: *Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı*, (Çev.: Müjde Işık), Birinci Baskı, Özgür Yayınları, İstanbul

- Şahin, F. (2006). Duygusal Zekânın Etkili Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Kayseri Askerlik Dairesi Başkanlığı'nda Çalışan Subay ve Astsubaylar Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şimşek, M. Ş. (2008). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Adım Ofset Matbaacılık.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S, (2004). Eğitim ve okul yönetimi, *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (Edt: Y. Özden), ss, 99-146, Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Taş, A. (2000). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tatlıhoğlu, K. ve Okyay E. O. (2012) Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Rollerini (Gaziantep Örneği) *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1045-1061.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetim*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16. www.e-sosder.com. adresinden 25 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Titrek, O. (2010). Duygusal zekâ ve liderlik. *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (Edt: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), (ss, 141-156), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Öğretmenlerinin İş doyum Düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Öğretim yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Ankara.

EKLER

Ölçekler

Sayın Katılımcı,

Bu ölçekler, okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ yeterliklerini işyerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Ölçek üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde Duygusal Zekâ Yeterliklerini İşyerinde Kullanma Düzeyleri Ölçeği ve üçüncü bölümde Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği yer almaktadır. Sizden ölçekte yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmeniz istenmektedir. Araştırma verileri sadece bilimsel araştırma için kullanılacak, başka kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için ölçeği samimi ve eksiksiz doldurmanız önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU
Y.Y.Ü Eğitim Fakültesi

Ali ihsan YILDIZ
EYTPE Prog. Yük. Lisans Öğrencisi

Bölüm I.

Kişisel Bilgiler

Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

- Cinsiyetiniz : Kız Erkek
- Görevi Okul Müdürü Okul Müdür Yardımcısı Öğretmen
- Okulu kademesi Okul Öncesi İlköğretim Ortaöğretim
- Yaşınız
- Branş :
- Kıdem Yılımızyıl
- Bu okuldaki hizmet sürenizyıl
- Okuldaki öğretmen sayısı
- Kitap okuma sıklığınız

Bölüm II.
Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri Ölçeği

KULLANMA SIKLIĞI		Hiç	Çok nadir	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
A. ÖZBİLİNÇ						
1.	İş hayatımda karar verirken, hem olumlu hem de olumsuz duygularımı birlikte değerlendiririm.					
2.	Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak gerekli sonuçları çıkarırım.					
3.	Duygularımın performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum					
4.	Hissettiğim duygular sonucunda ortaya çıkabilecek davranışları anlarım.					
5.	Ortaya çıktıklarında olumsuz duygularıyla yüzleşerek yönlendirme yeterliğine sahibim.					
6.	Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duygularımı bilirim.					
7.	Duygu ve davranışlarımla ilgili dönütlere önem veririm.					
8.	Olacakları önceden sezerim (Önsezilerim güçlüdür).					
9.	Güçlü ya da zayıf özelliklerimin farkındayım.					
10.	Güçlü yönlerimden işte yararlanırım.					
11.	Zayıf yönlerimi geliştirmeye çabalarım.					
12.	Görev verildiğinde başaracağım konusunda kendime güvenirim.					
B. DUYGULARINI YÖNETME						
13.	İş yaşamında stresli durumda kolaylıkla sakinleşirim.					
14.	Tedirgin olduğum bir olaydan sonraki baskı ortamında dahi öfke, haset, kin v.b. negatif duygulardan kurtulmayı başarırım.					
15.	Aksiliklere rağmen umudumu yitirmeden ve yılmadan yoluma devam ederim.					
16.	Dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ederim.					
17.	Etik olarak hareket etmeyenlere karşı koyarım.					
18.	İş yaşamında çalışmalarını özenli ve ilkeli olarak gerçekleştiririm.					
19.	İş yaşamında sorumluluklarımı yerine getirirken nesnel (objektif) davranırım.					
20.	İş yaşamında verdiğim sözlerimi tutarım.					
21.	İnsanlarla ilişkilerimde vicdanımın sesini önemserim.					
22.	İş yaşamında insanların güvenini kazanmaya çaba gösteririm.					
23.	İş arkadaşlarımdan davranışlarımdan dolayı gerekince özür dilerim.					
24.	İş yaşamında sorumluluklarının gereğine uygun hareket ederim.					
25.	İş yaşamında insan ilişkilerinde esnek davranışlar gösteririm.					
26.	Değişik kaynaklardan yeni düşünceleri araştırmaya ilgi duyarım.					
27.	Problemlerin çözümünde yeni çözümler ortaya koyarım.					
C. DUYGULARI GÜDÜLEME						
28.	Rekabet ortamında eğlenme, mizah v.b. olumlu duygularla kendimi ve çevremi olumlu yönde etkilerim.					
29.	Engeller karşısında sakinleşerek, kendimi yaşamın amaçlarına doğru güdülerim.					
30.	Gerektiğinde araştırmaya dayalı hesaplanmış riskler alırım.					
31.	Kendimin ve iş arkadaşlarımdan performansımı nasıl arttıracığımı bilirim.					
32.	İş yaşamında çalışmalarımı azim ve sebat göstererek sürdürürüm.					
33.	Kendimi aşmak için büyük amaçlara ulaşmaya önem veririm.					
34.	İş yaşamındaki zorlukları aşmada kırtasiyecilik yerine yaratıcı olmaya çalışırım.					

35.	İş yaşamındaki insan ilişkilerinde fedakarlık yapıp inisiyatif (ilk adımı atma) kullanırım.					
36.	Bireysel ve örgütsel (kurum) amaçlar için ortaya çıkan fırsatları anlarım.					
37.	Görev verildiğinde, başarısızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçerim.					
38.	Başarısızlık durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçerim.					
39.	Çalıştığım örgüt ya da içinde bulunduğum grubun çıkarları ile kendi çıkarları dengelemeye çabalarım.					
40.	Amaçlar doğrultusunda harekete geçmek için iş arkadaşlarımı kolaylıkla etkilerim.					
41.	Olaylar ve engeller karşısında iyimser bakış açısını oluşturarak sürdürmeye özen gösteririm.					
	D. EMPATİ					
42.	İş arkadaşlarımı iyi dinlerim.					
43.	İş yaşamında başkalarının görüşlerine önem veririm.					
44.	Başkalarının duygusal gereksinimlerine karşı duyarlı davranırım					
45.	İş arkadaşlarımdan açıkça ifade etmediği duygularını dahi çok iyi anlarım.					
46.	İnsanların duygularını yüz ifadelerinden okurum.					
47.	İş arkadaşlarımdan bakış açılarını anlamak için sorular sorarım.					
48.	İş arkadaşlarımdan duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim.					
49.	İş arkadaşlarımdan karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım.					
50.	İnsanlara karşı önyargılı olarak hareket etmemeye özen gösteririm.					
51.	Farklı dünya görüşlerindeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım.					
52.	Bulduğum çevredeki güç ilişkisi ve ağlarını doğru olarak algılarım					
53.	Bayram, doğum günü v.b. günleri iş arkadaşlarımla güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım.					
	E. SOSYAL BECERİLER					
54.	İnsanları kolayca ikna ederim.					
55.	Sunum ve konuşmalarımı dinletmek için gerekli stratejileri uygularım.					
56.	İnsanlarla ilişkileri karşılıklı saygı ile düzeyde gerçekleştiririm.					
57.	İş yaşamında esnek ve açık biçimde, tüm iletişim kanallarını etkili kullanırım.					
58.	İnsanlarla etkili iletişim kurarken beden dilini etkili kullanırım.					
59.	Kişisel vizyonumu ve misyonumu örgüt vizyonu ile uyumlu olarak sürdürürüm.					
60.	İş yaşamında gerektiği durumlarda lider olmak için adım atmaktan çekinmem.					
61.	Sorumlu olduğum grubun performansını arttırmada onlara rehberlik ederim.					
62.	İlişkilerimde gerginliklere yol açabilecek çatışmaları, karşımdakilerin amaçları ile uzlaştırarak çözerim					
63.	Değişimin gereğini anladığımda, engelleri kaldırmaya çabalarım					
64.	Gerektiğinde değişim için başkalarına model olurum.					
65.	Gerektiğinde değişim için başkalarını model alırım.					
66.	Çalıştığım örgütün ya da arkadaşlarımdan performanslarının gelişimi artması için gerektiğinde liderlik yapmaktan çekinmem.					
67.	İnsanlarla yakın ve sıcak ilişkiler kurarım.					
68.	İş yaşamında gergin durumlarda diplomatik davranış ve konuşmaları başarıyorum.					
69.	Başkaları ile birlikte çalışmaktan hoşlandığım için çeşitli gruplarda görev alırım.					
70.	Çalışmalara ve kararlara, bulunduğum grubun üyelerinin katılımını sağlarım.					
71.	İş arkadaşlarımdan karşılaştığı problemleri, işbirliği yaparak çözerim.					
72.	Durum ne olursa olsun grubun ve iş arkadaşlarımdan saygınlığımı korurum.					

Bölüm III

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği

	KULLANMA SIKLIĞI	Hiç bir Zaman	Çok Seyrek	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	A.OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞILMASI					
	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.					
	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek					
	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme					
	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma					
	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme					
	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma					
	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme					
	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme					
	Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme					
	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme					
	B.EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ					
	Okulun eğitim – öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama					
	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme					
	Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama					
	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma					
	Sınıfçı öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları gezme.					
	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme					
	Öğrencilerin derse geç gelmesini ve dersi bölmesini engelleme					
	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlamak					
	Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme					
	Anonslar yada sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını engellemek					
	C.ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ					
	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapmak					
	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme					
	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma					
	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme					
	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme					
	Okulun başarı durumunu, yazılı yada sözlü olarak öğretmenlere bildirme					
	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme					
	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama					
	Sınıf içi öğretimleri değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme					
	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma					

	D.ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ					
	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme					
	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarla bulunma					
	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme					
	Öğretmenlerin mesleki yönde gelişmeleri için hitmeti çİ eğitim çalışmaları düzenleme					
	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme					
	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme					
	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma					
	Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma					
	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapmak					
	E.DÜZENLİ ÖĞRETME-ÖĞRENME ÇEVRESİ VE İKLİMİ OLUŞTURMA					
	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme					
	Görevlerini daha iyi yapmaları için öğretmenleri destekleme					
	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama					
	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma					
	Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama					
	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme					
	Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme					
	Birey ve gruplar arası çatışlardan okulun zarar görmesini engelleme					
	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük etme					
	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama					

ÖLÇEK İZINLERİ

Ali İhsan Yıldız <alihsanyildiz@gmail.com>

02 06 2011

Kime: msisman

Selam Sayın Hocam

Ben YYÜ de EYDEP bölümünde yüksek lisan öğrencisiyim. Van merkezde bir okulda okul müdürü olarak görev yapmaktayım. Kitaplarınızdan yararlanmaya çalışıyorum. Öğretimsel liderlik ve duygusal zekâ ile ilgili tez yapmak istiyorum. Bu nedenle izninizle “Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği” ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

Saygılarımı sunarım

Mehmet Şişman <msisman@ogu.edu.tr>

02 06 2011

Kime: bana

Merhaba Ali İhsan Bey

Öğretim liderliği ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. M. Şişman

Ali İhsan Yıldız <alihsanyildiz@gmail.com> 02 06 2011

Kime: otitrek

Selam Sayın Hocam

Ben YYÜ de EYDEP bölümünde yüksek lisan öğrencisiyim. Öğretimsel liderlik ve duygusal zekâ ile ilgili tez yapmak istiyorum. Bu nedenle izninizle “Duygusal Zekâ Yeterliklerin İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

Saygılarımı sunarım

Osman Titrek <otitrek@sakarya.edu.tr> 02 06 2011

Kime: bana

Sevgili Ali İhsan,

Ölçek IQ dan EQya Duyguları Zekice Yönetme kitabının arka kısmındadır.

Ölçek geliştirme ile ilgili bilgileri de

Titrek, O. (2004) teki doktora tezime atıf yaparak kullanabilirsin.

Saygılarımla

Yrd. Doç:Dr. Osman TİTREK

Sakarya Üniversitesi

Anket Çalışma İzni

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

14.06.2011

Sayı : B.08.4.MEM.4.65.00. 020-044- 10687
Konu : Ali İhsan YILDIZ'ın Anket Çalışma İzni

İL MAKAMINA
VAN

İlgi: Ahmet Yesevi İÖO. Müdürlüğü'nün 13.06.2011 tarih ve 321 Sayılı Yazısı

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Dent. Eko. Plan. dahında yüksek lisans öğrencisi Ali İhsan YILDIZ'ın "*Duygusal Zeka Ölçeği*" adlı bir çalışmanın planlandığı ve bu çalışma ile ilgili izin isteği ilgi sayılı yazı ile bildirilmektedir.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Dent. Eko. Plan. dahında yüksek lisans öğrencisi Ali İhsan YILDIZ'ın söz konusu "*Duygusal Zeka Ölçeği*" adlı çalışması 28.02.2007 tarih ve 1084 sayılı Bakanlık Onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi'nin 5. maddesi kapsamında belirtilen esaslara göre Araştırma Değerlendirme Komisyonunuzca değerlendirilerek, araştırma kapsamında yapılacak olan anket, gözlem, mülakat vb. uygulamaların; müdürlüğünüze bağlı Okul Öncesi, İlköğretim Okulları ve Orta Öğretim Okulları'nda görevli yönetici ve öğretmenlere, bizzat araştırmacı tarafından, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve anket tamamlandıktan sonra sonuç araştırma raporunun bir örneğinin müdürlüğünüze verilmesi koşuluyla gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakınca olmadığı anlaşılmıştır.

İlgili Üniversite (YYÜ) tarafından kabul edilen bir örneği müdürlüğünüzde muhafaza edilen (5 Sayfa 50 Sorudan Oluşan) anket çalışmasının ilimiz Okul Öncesi, İlköğretim Okulları ve Ortaöğretim Okulları'nda çalışan yönetici ve öğretmenlere uygulanması müdürlüğünüzde uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Muhlis CEYLANI
Müdür a.
Millî Eğitim Şb. Müdürü



.../06/2011
Ali İhsan SAYILIR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

14/06/2011 Kaer M. Tayyar TÜRKÖĞLÜ



VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Abdullahınan Çarşı Mah. İskale Cad.
65040 - VAN
Telefon : 0(432)222 41 62-67
Fax : 0(432)222 41 61
e-posta : vanmem@meb.gov.tr
İnternet : http://van.meb.gov.tr

