

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN
DUYGUSAL ZEKA VE STRATEJİK LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Ahmet UÇAR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Atila YILDIRIM

KONYA-2017

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN
DUYGUSAL ZEKA VE STRATEJİK LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Ahmet UÇAR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Atila YILDIRIM

Bu çalışma BAP tarafından 161310017 nolu YL tez projesi olarak desteklenmiştir

KONYA-2017



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet UÇAR
	Numarası	128301021009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka ve Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin İmzası
(İmza)

TEZ KABÜL FORMU

Ek- 8: Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu Örnektir.



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Adı Soyadı	Ahmet UÇAR
Numarası	128301021009
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi Teftiş, Planlama ve Ekono-
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Atile Yıldırım
Tezin Adı	Öğretmen Algısına Göre Okul Müdürünün Düşünsel Zeka ve Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan öğretim Algısına Göre Okul Müdürünün Düşünsel Zeka ve Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi başlıklı bu çalışma 03.10.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Atile YILDIRIM	Danışman	
Doç. Dr. Ali UÇAR	Üye	
Doç. Dr. İbrahim Sahin	Üye	

ÖNSÖZ

Eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü eğitim örgütlerinin yönetimi ve yönetici seçimi günümüzün önemli eğitim problemlerinden biridir. Eğitim örgütlerinde yöneticilerin bir takım becerilere sahip olması gerekir. Bunlardan bir tanesi zeka türlerinden biri olan duygusal zeka diğeri ise liderliğin türlerinden olan stratejik liderliktir. Eğitimin önemli etkenlerinden eğitim yönetimi konusunda yaptığım okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile stratejik liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediğim araştırmamda şahsıma her türlü desteği sağlayan, teşvik eden, yol gösteren ve tecrübelerini paylaşan değerli danışmanın Doç.Dr. Atila YILDIRIM'a ve tezi yazma aşamasına gelmeden önce derslerini aldığım Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Prof. Dr. Ercan YILMAZ ve Doç. Dr. Ali ÜNAL 'a ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleşmesi için desteklerini esirgemeyen içtenlikle araştırmama katılan değerli arkadaşlarıma ve meslektaşlarıma da teşekkür ederim.

Bugünlere gelmeme vesile olan anne, baba ve kardeşlerime, tezin çeviri kısımlarında yardımcı olan abim Uzm.Dr.Ramazan UÇAR'a ve hakettiği ilgiyi gösteremediğim maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve her zaman yanımda olan sevgisini ve anlayışını hissettiren, cesaretlendiren sevgili eşim Sümeyra UÇAR'a teşekkürlerimi ve beş aylık kızım Eslem Ceren Uçar'a sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Ahmet UÇAR



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Ahmet UÇAR	
Numarası	128301021009	
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Atila YILDIRIM
Tezin Adı	Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka ve Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesidir. Bu çalışma alan taramasına yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Konya Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan 450 öğretmene Ergin'in (2008) uyarladığı Bar-on' un Duygusal Zeka Ölçeği ve Aydın'ın (2012) uyarladığı Psapia'nın geliştirdiği Stratejik Liderlik Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi aşamasında Spss 16.0 istatistik programı kullanılarak betimsel istatistikler, t-testi, varyans analizi, korelasyon, regresyon analizi ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre, okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin öğrenim durumları ve çalıştıkları alana göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak cinsiyet, yaş, hizmet süresi, okul türü, yöneticilik deneyiminde bulunma ve yöneticiyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmenlerin %61' ine göre okul müdürleri duygusal zeka becerilerine sahiptir ve okul müdürlerinin duygusal zeka puan ortalaması 3.59 dur. Okul müdürlerinin duygusal zekanın en çok genel ruh durumu boyutuna sahip oldukları en az ise kişilerarası beceriler boyutuna sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %60'ı okul müdürlerinin stratejik liderlik becerilerine sahip olduğunu düşünmektedir. Okul müdürlerinin stratejik liderlik puan ortalaması ise 3,61 dir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en fazla puanı stratejik liderliğin etik uygulamalar boyutundan,

en az puanı ise dönüşümsel uygulamalar ve politik uygulamalar boyutlarından aldıkları ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin stratejik liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algıları yaş ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ama; cinsiyet, çalıştıkları alan, hizmet süresi, okul türü, yöneticilik deneyiminde bulunma ve yöneticileriyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen algılarına göre duygusal zeka ile stratejik liderliğin politik uygulamalar, etik uygulamalar, yönetsel uygulamalar ve dönüşümsel uygulamalar boyutu arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Stratejik liderliğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık %48'i duygusal zeka değişkeni ile açıklanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarını sergileyebilme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasında kuvvetli bir ilişki vardır ve bu ilişki okul müdürlerinin seçiminde bir kriter olabilir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal Zeka, Stratejik Liderlik, Okul Müdürü



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet UÇAR
	Numarası	128301021009
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Atila YILDIRIM
	Tezin İngilizce Adı	Investigation of Emotional Intelligence and Strategic Leadership Behaviors of School Principals According to Teacher's Perceptions

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the level emotional intelligence (quotient) and strategic leadership skills among school principals according to the teachers' perceptions.

This is a descriptive field research study. The population of the study consisted of teachers in the boundaries Konya Metropolitan. Bar-on's Emotional Intelligence Scale which was adapted by Ergin (2008) and Strategic Leadership Questionnaire which was developed by Psapia and adapted by Aydin (2012) were implemented to 450 teachers whom were the study sample. Descriptive, correlation, t-test, analysis of variance, nonparametric tests and regression analysis were used during data analysis by SPSS 16.0 statistical software.

According to the data obtained in the study, the perception of teachers about the emotional intelligence level of school principals was significantly depended on the educational level and branches of the teachers. However, there was no significant difference according to the gender, age, occupational year, type of school, experience of administration and working period with the administrator.

In the light of our data, according to 61% of teachers, school principals have emotional intelligence skills and the mean emotional intelligence score of school principals was 3.59. According to the teachers' perceptions in light of the data we obtained in this study, school principals have general mood dimensions the most, and

they have interpersonal skills the least. 60% of our teachers think that school principals have the strategic leadership skills. The mean strategic leadership score of school principals was 3.61. According to perceptions of teachers, school principals have obtained maximum score from ethical practices dimension of the strategic leadership, while the minimum score from transformational and political practices dimensions.

The perceptions of teachers about strategic leadership skills of school principals, showed significant differences according to age and education level, however there was no significant difference according to gender, branch, occupational year, type of school, experience of principal and working period with the administrator.

According to the perceptions teachers, there was a significant and positive correlation between emotional intelligence and political, ethical, administrative and transformative practices of strategic leadership. Approximately 48% of the total variance for strategic leadership was explained by the variable of emotional intelligence. As a result, there was a significant and strong relationship between emotional intelligence and strategic leadership skills among school principals according to the teachers' perceptions and it can be criterion in the selection of school principals.

Key Words: Emotional Intelligence (Quotient), Strategic Leadership, School Principal

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	iii
TEZ KABÜL FORMU	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
SİMGELER	xiii
TABLOLAR	xiv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
ARAŞTIRMANIN AMACI	4
ALT AMAÇLAR	4
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
VARSAYIMLAR	5
SINIRLILIKLAR	6
TANIMLAR	6
BÖLÜM II	7
PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ	7
1. DUYGUSAL ZEKA VE İLGİLİ KAVRAMLAR	7
1.1. Zekanın Tanımı	7
1.2. Duygunun Tanımı	10
1.3. Duygusal Zeka	13
1.3.1 Duygusal Zeka Kavramının Ortaya Çıkışı	13
1.3.1.1. Duygusal Zeka Kavramının Önemi	16
1.3.1.2. Duygusal Zeka Tanımları	18
1.3.1.3. Duygusal Zeka Modellemeleri	21
1.3.1.3.1. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli	22
1.3.1.3.2. Mayer ve Salovey Modeli	29
1.3.1.3.3. Bar-On Karma Modeli	32

1.3.3.4. Cooper ve Sawaf Modeli.....	36
1.3.4. Duygusal Zekayı Etkileyen Etmenler	39
1.3.4.1. Cinsiyet	39
1.3.4.2. Yaş	40
1.3.4.3. Kültür	41
1.3.4.4. Mizaç.....	41
1.3.4.5. Model Olma	42
1.3.4.6. Beyin Gelişimi	42
1.3.5. Duygusal Zekanın Gelişimi.....	42
1.3.6. Yönetimde Duygusal Zekanın Önemi.....	45
1.3.6.1. Okul Yönetiminde Duygusal Zekanın Önemi	48
2. STRATEJİK LİDERLİK	51
2.1. Liderlik.....	51
2.2. Strateji	52
2.3. Stratejik Liderlik	54
2.3.1. Stratejik Liderlik Kavramı	54
2.3.2. Stratejik Liderliğin Gelişimi	56
2.3.3. Stratejik Liderin Özellikleri	58
2.3.4. Stratejik Liderlik ve Eğitim.....	60
2.3.4.1 Okul Yöneticisinin Stratejik Liderliği.....	62
BÖLÜM III	69
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	69
YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	69
DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR ..	69
STRATEJİK LİDERLİK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	71
YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	73
DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	73
STRATEJİK LİDERLİK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	78
BÖLÜM IV	83
YÖNTEM.....	83
ARAŞTIRMA MODELİ.....	83
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	83

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	87
DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ	87
STRATEJİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ.....	92
VERİLERİN ANALİZİ	94
BÖLÜM V	95
BULGULAR.....	95
BÖLÜM VI.....	127
TARTIŞMA VE YORUM	127
BÖLÜM VII.....	140
SONUÇ VE ÖNERİLER	140
KAYNAKÇA.....	144
EKLER.....	155

SİMGELER

\bar{x} : Aritmetik Ortalama (Mean)

S_s : Standart Sapma (Standart Deviation)

K: Madde Sayısı

n: Katılımcı sayısı (Subject)

%: Yüzde Oranı

s.d.: Serbestlik derecesi (Degree of Freedom)

F: İki örnekleme ait varyansların oranı olan bir test kriteri

R: Çoklu korelasyon katsayısı

R^2 : Determinasyon katsayısı

t: İki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen test kriteri

p: Anlamlılık Düzeyi (Significance Level)

BETA: Regresyon katsayısı

ANOVA: Varyans Analizi

$\alpha=0.05$: % 95 güven sınırları içerisindeki anlamlılık düzeyi

$\alpha=0.01$: % 99 güven sınırları içerisindeki anlamlılık düzeyi

TABLolar

Tablo- 1 : Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Boyutları ve Bunların Yapı Taşları	28
Tablo- 2: Dört Boyutlu Duygusal Zeka Modelinin Zekayla ve Kişilikle Olan İlişkisi	31
Tablo- 3: Bar-On Duygusal Zeka Modeli	35
Tablo- 4: Çeşitli Stratejik Liderlik Tanımları	55
Tablo -5: Okul Yöneticisinin Stratejik Liderliği.....	63
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı	84
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenleri En Son Bitirdikleri Okullara Göre Dağılımı	85
Tablo- 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	85
Tablo- 9:Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türleri	86
Tablo- 10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticileri ile Çalışma Süreleri.....	86
Tablo- 11: Kişisel Beceriler Boyutu Madde Toplam Korelasyonu.....	88
Tablo- 12: Kişiler Arası Beceriler Boyutu Madde Toplam Korelasyonu	89
Tablo- 13: Uyumluluk Boyutu Madde Toplam Korelasyonu	90
Tablo- 14: Stres Yönetimi Boyutu Madde Toplam Korelasyonu	91
Tablo- 15: Genel Ruh Durumu Boyutu Madde Toplam Korelasyonu	91
Tablo- 16 : Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	95
Tablo-17: Stratejik Liderlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	95
Tablo-18: Duygusal Zeka Puanlarının Çalıştıkları Alana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	96
Tablo-19: Stratejik Liderlik Puanlarının Çalıştıkları Alana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları	97
Tablo-20 : Öğretmenlerin Yaşı ile Duygusal Zeka Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	97
Tablo-21: Öğretmenlerin Yaşına Göre Duygusal Zeka Puanlarının ANOVA Sonucu	98
Tablo-22: Öğretmenlerin Yaşı ile Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	98
Tablo-23: Öğretmenlerin Yaşına Göre Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu	99
Tablo-24: Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ile Duygusal Zeka Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	100
Tablo-25: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Duygusal Zeka Puanlarının ANOVA Sonucu	100
Tablo-26: Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ile Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	101
Tablo- 27: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu	101
Tablo-28: Öğretmenlerin Öğrenim Durumları ile Duygusal Zeka Puanlarının Kruskal Wallis Sonucu...102	
Tablo-29: Öğretmenlerin Öğrenim Durumları ile Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri ..103	
Tablo 30: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu..103	
Tablo-31: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü ile Duygusal Zeka Puanlarının Betimsel İstatistikleri	104
Tablo-32: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Duygusal Zeka Puanlarının ANOVA Sonucu	104
Tablo-33: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü ile Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri...105	
Tablo-34: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu ..105	
Tablo-35: Duygusal Zeka Puanlarının Yöneticilik Görevinde Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	106
Tablo-36: Stratejik Liderlik Puanlarının Yöneticilik Görevinde Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	107
Tablo-37: Öğretmenlerin Şu Anki Müdürüyle Çalışma Süresi ile Duygusal Zeka Puanlarının Kruskal Wallis Sonucu	107
Tablo-38: Öğretmenlerin Su Anki Müdürleriyle Çalışma Süresi ile Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri	108
Tablo-39: Öğretmenlerin Şu Anki Müdürleriyle Çalışma Sürelerine Göre Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu	108
Tablo-40: Kişisel Beceriler Boyutuna İlişkin Madde Analizi	109
Tablo-41: Kişilerarası Beceriler Boyutuna İlişkin Madde Analizi	110
Tablo- 42: Uyumluluk Boyutuna İlişkin Madde Analizi	111
Tablo- 43: Stres Yönetimi Boyutuna İlişkin Madde Analizi	112
Tablo- 44: Genel Ruh Durumu Boyutuna İlişkin Madde Analizi	113
Tablo 45: Politik Uygulamalar Boyutuna İlişkin Madde Analizi	114
Tablo-46: Etik Uygulamalar Boyutuna İlişkin Madde Analizi	115
Tablo-47: Yönetimsel Uygulamalar Boyutuna İlişkin Madde Analizi	116

Tablo-48: Dönüşümsel Uygulamalar Boyutuna İlişkin Madde Analizi	116
Tablo- 49: Stratejik Liderlik Ölçeği Politik Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu	118
Tablo 50: Öğretmenlerin Algıladıkları Politik Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	119
Tablo 51: Stratejik Liderlik Ölçeği Etik Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu	120
Tablo 52: Öğretmenlerin Algıladıkları Etik Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	121
Tablo 53: Stratejik Liderlik Ölçeği Yönetimsel Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu	122
Tablo 54: Öğretmenlerin Algıladıkları Yönetimsel Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	122
Tablo 55: Stratejik Liderlik Ölçeği Dönüşümsel Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu	124
Tablo 56: Öğretmenlerin Algıladıkları Dönüşümsel Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	124
Tablo 57: Stratejik Liderliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu ..	126
Tablo 58: Öğretmenlerin Algıladıklarına Göre Stratejik Liderliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	126
Tablo-59: Duygusal Zeka Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması	113
Tablo- 60: Stratejik Liderlik Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması	117

KISALTMALAR

DZ: Duygusal Zeka

EQ: Emotional Quotient

IQ: Intelligence Quotient

SL: Stratejik Liderlik

SLÖ: Stratejik Liderlik Ölçeği

SLQ: The Strategic Leadership Questionnaire

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

PROBLEM DURUMU

Liderlik kavramı incelenirken önceleri duyguların rolü üzerinde gerektiği gibi durulmamıştı Liderlik alanında bütün diğer örgütsel alanlarda olduğu gibi bilişsel yaklaşımlar kabul görmüş ve duygular yeterince önemsenmemiştir. Çünkü içinde bulunduğumuz son yüz yıla kadar duyguları üstünkörü incelemek ve hatta duyguya dair kavramları gereksiz etkiler olarak görmek, liderlik alanında yaygın ve yerleşmiş bir yaklaşımdır (George, 2000; Ergin, 2008). İnsan ilişkilerinin önem kazandığı, insana verilen evrensel değerlerin arttığı günümüzde liderin duygusal becerileri daha da önem kazanmıştır.

Yönetim felsefesi klasik yönetim anlayışı olan, hiyerarşik yapıyı kullanan yöneticiler yerine, mantığını duyguları göz önünde bulundurarak kullanan vizyon sahibi stratejik liderler, örgütsel duygusal zekanın oluşturulabilmesi için gerekli olan zeminin hazırlanmasında etkin rol oynarlar. Zira, sosyal bir yapı olan örgütlerin bel kemiği olarak kabul edilen liderler, sürekli olarak çalışanlarının, daha üst düzeydeki yöneticilerinin duygusal talepleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Dolayısıyla, örgütle duygusal talepleri fark edebilen, değerlendirebilen ve onlara uygun duygusal tepkiler verebilen liderler örgütlerinde ortak ruh yaratarak hem kişisel hem de örgütsel başarılarla katkıda bulunmayı başarabilirler. Çünkü, duygusal zekası yüksek olan liderler duygular dünyasındaki sorunlarla başa çıkabilen özdeğere sahip kendilerine ve başkalarına ilham verebilen, inisiyatif kullanabilen, bağlılık, hoşgörü, empati ve esneklik gösterebilen kişilerdir(Weinberger, 2003: 42-43).

Eğitim örgütleri insan merkezli ve hizmet üreten kurumlardır. İnsan ve hizmetin ağırlıklı olduğu eğitim örgütlerinin yönetiminde uygun ve tutarlı kararlar alınması, yöneticilerin yönetime ilişkin bilgi ve becerileri kadar duygularının farkında olmaları, kendilerini başkalarının yerine koymaları, kendilerinin ve başkalarının duygularını yönetmeleri yani duygusal zeka becerilerini kullanabilmeleriyle de ilgilidir. Bunun yanında yaşanan değişim hızında bir yön çizebilecek, örgütte ani ve etkili değişimi sağlamak için şartlara uygun doğru stratejik adımlar atabilen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarımızda etkin bir lider, öğretmenlerin ortak duygularını olumlu yöne toplayıp, zararlı duyguların yarattığı havayı ortadan kaldıran, okullarda günün ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak köklü değişimin, yani stratejik dönüşümün gerçekleşmesini sağlayan kişidir. Davranışları örgütün bütününe etkileyen yöneticilerin duygularının analizi ve yine yöneticinin duygusal atmosferi algılamasındaki yetenekleri yani duygusal zeka önem taşımaktadır (Ergin, 2008: v1).

Duygusal zeka ve stratejik liderlik kavramları bir yöneticinin eğitim ve yönetim süreçlerini yönetebilmesi için ve fark yaratabilmesi için sahip olması gereken niteliklerdendir. Sonuçta eğitim sistemimizin bir takım temel hedefleri vardır ancak, okul müdürlerinin bu hedeflere ulaşılabilmesi için bir takım kısa dönem (ara) hedefler belirleyip doğru zaman ve doğru yerde uygulanması gerekir. Örgütlerin kalitesinin, başarısının ve huzurunun artması için her yönetici belirli zamanlarda bazı kararları almak zorundadır. Her hedef, belirli bir çaba ve bazı kararları almayı gerektirir. Örgütün üyelerinin davranışları, hedeflerin yerine getirilmesinde çok önemlidir. Bu da ancak okul müdürlerinin stratejik kararlar alması, bu kararlara çalışanları inandırması ve uygulamaya geçirilebilmesi ile mümkündür. Her ne kadar bu kararların uygulanması yöneticinin liderlik becerilerine bağlı denilebilmesi de aynı zamanda yöneticinin duygusal zeka düzeyinde bağlıdır. Örgütün liderin belirlediği hedeflere yürüyebilmesi ancak liderin bu hedeflere çalışanları inandırması ile olur. Bu da ancak liderin özgüvenine, aldığı kararın stres gibi her türlü şartta dahi mantıklı ve makul bulunabilmesine, çalışanlar tarafından kabul görmesi için, etkili ve açıklayıcı bir dille kullanabilmesine bağlıdır. Yani ancak kuvvetli bir iletişim ile mümkündür. Duygusal zeka ve stratejik liderliği bir şeye

benzetmek gerekirse, stratejik liderlik beyin ya da başımız ise duygusal zeka gözümüz, kulağımız, kol ve ayaklarımızdır. Duygusal zeka sahada stratejik liderliğin hayat yoludur.

Eğitim kurumundaki bir lider, belirlenmiş amaçlara en etkili şekilde ulaşabilmek için kaynakları etkili kullanarak öğretmenleri okulun amaçlarını gerçekleştirmeye güdülerken, öğretmenlerin gereksinimlerini de karşılamak durumundadır. Yani duygularının farkında olan, öncelikle kendi duygularını ve daha sonra öğretmenlerin duygularını yönetebilen, kendini ve öğretmenleri motive edebilen, öğretmenleriyle iyi ilişki ve iletişim kurabilen, kendini öğretmenin yerine koyarak onları anlamaya çalışan, okulda çıkan çatışmaları en kısa zamanda ve kaybeden olmadan çözebilen, günün gerektirdiği yenilik ve değişikliklerin farkında olan, okulu bu değişime ayak uyduran ve öğretmenlerini etkileyerek model olabilen, en önemlisi bütün bunları bir plan çerçevesinde yapabilen, duygusal zeka ve stratejik liderlik becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen okul müdürlerine ihtiyaç duymaktayız. Bu özelliklere sahip okul müdürleri buldukları okulları daha verimli ve başarılı kılarak öğretmenler için de kendilerini değerli hissedebilecekleri ve daha rahat çalışabilecekleri bir ortam haline getirmiş olacaklardır. Bu bağlamda okulların duygusal zeka becerilerine sahip ve stratejik liderlik özelliklerini davranışlarında sergileyebilen liderler tarafından yönetilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim insan davranışlarını değiştiren, planlı ve istendik faaliyetlerdir. Planlı ve programlı olması gereken eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü eğitim örgütlerinin yönetimi ve yönetici seçimi günümüzün önemli eğitim problemlerinden biridir. Eğitim örgütlerinde yöneticilerin bir takım becerilere sahip olması gerekir. Bunlardan biri de bilişsel zekanın yanı sıra duygusal zekadır. Duygusal zeka becerileri yüksek insanların kişisel ve kişilerarası becerileri, problem çözme becerileri yüksek, stresi yönetebilen ve genel olarak hayatından memnun özgüveni yüksek insanlardır. Yöneticilerin sahip olması gereken becerilerden biri de liderliğin modern bir çeşidi olan stratejik liderliktir. Okullarımızın değişen dünya düzenine ve karşılan problemlere uyum sağlayabilen bir örgüt olması için; yöneticilerin doğru zaman ve doğru yerde doğru kararlar alabilmesi ve okullarına stratejik hedefler belirleyebilmesi gerekir.

Okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderlik davranışlarını gösterebilme düzeyleri önemli bir sorundur. Bu iki yeterliliğin birbirleriyle ilişkisinin derecesi de bilinmeyen bir başka konudur.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesidir.

ALT AMAÇLAR

1- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri öğretmenlerin

- a- Yaına
- b- Cinsiyetine
- c- Branına
- d- Şu anki okul müdürüyle çalışma süresine
- e- Mesleki tecrübesine
- f- öğrenim durumuna
- g- çalıştığı okul türüne
- h- Daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmamasına göre farklılaşmakta mıdır ?

2- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyleri öğretmenlerin

- a- Yaına
- b- Cinsiyetine
- c- Branına
- d- Şu anki okul müdürüyle çalışma süresine
- e- Mesleki tecrübesine göre
- f- öğrenim durumuna
- g- çalıştığı okul türüne
- h- Daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmamasına göre farklılaşmakta mıdır ?

- 3- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka davranışlarını gösterme düzeyi nedir?
- 4- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarını gösterme düzeyi nedir?
- 5- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderliğin alt boyutlarına sahip olma düzeyleri nedir?
- 6- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile stratejik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka boyutlarının ve stratejik liderlik özelliklerinin tespit edilmesi yönünden önemlidir. Ayrıca duyguların farkında olunması, ifade edilmesi ve başkalarının duygularının farkında olunmasına ilişkin durumlar, yöneticilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak bireysel ve yönetsel başarılarını artırabilmelerine imkan sağlayacağı düşüncesi, araştırmayı önemli kılmaktadır. Diğer taraftan liderlerin duygularını, hislerini, ruh durumlarını göz önüne alarak eğitim örgütlerinde duygusal zeka ve stratejik liderlik ilişkisini inceleyen bilimsel çalışmanın olmayışı bu araştırmanın yapılmasının ne kadar gerekli olduğunu da ortaya koymaktadır.

Bu araştırma ile etkili yönetim ve liderlik davranışlarının gösterilebilmesi için, duygusal zeka kapasitesinin yanı sıra, stratejik liderlik becerilerinin de önemli bir faktör olduğu yönünde fikir oluşturmak amaçlanmıştır. Okullarda değişim ve gelişimin sağlanabilmesi ancak doğru stratejik davranışların gösterilebilmesi ile mümkün olacağı unutulmamalıdır. Elde edilen veriler okul müdürlerinin yetiştirilmesine ve seçilebilmesine ilişkin araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

VARSAYIMLAR

- 1- Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin anket sorularını içten ve objektif olarak cevaplandıkları kabul edilmektedir.

- 2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularını doğru algıladıkları varsayılmaktadır.
- 3- Araştırmada kullanılan anket formlarının duygusal zeka ve stratejik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymakta yeterli olduğu düşünülmektedir.

SINIRLILIKLAR

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderlik davranışları hakkındaki değerlendirmeleri anketteki maddelerle sınırlıdır.
2. Çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapmakta olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin resmi okul müdürlerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Duygusal zeka: Kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma, kendini motive etme, kendi içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yöneltme yetisidir (Goleman, 2000: 9).

Stratejik Liderlik: Geleceği öngörerek şekillendirebilmek, bunun için gerekli stratejik yönetim anlayışını oluşturabilmek ve bu doğrultuda diğer yönetici ve iş görenleri yetkilendirerek, onları örgüt vizyonu doğrultusunda yenilikçi ve yaratıcı hedeflere yönlendirerek, karmaşık küresel rekabet ortamında, gerektiğinde hızla stratejik değişimi sağlayabilmektir (Davies, 2004).

Okul Müdürü: Eğitim öğretim etkinliklerinin, önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda düzenlenip uygulanması ve değerlendirilmesinden, okulun genel işleyişiyle ilgili işlerin yürütülüp düzenin sağlanmasından ve denetlenmesinden, okul yapısı içinde en üst düzeyde yetkili ve sorumlu kişi (Demirtaş ve Güneş, 2002). Okullardaki her türlü eğitimsel ve yönetimsel faaliyetlerin sürdürülmesinden sorumlu kimse.

BÖLÜM II

PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

Bu bölümde problemin çözümünde bilinmesi gereken temel kavramlar incelenmiştir. Bu kavramlarla ilgili alinyazın taranmıştır.

1.DUYGUSAL ZEKA VE İLGİLİ KAVRAMLAR

1.1.Zekanın Tanımı

Zeka kelimesinin özgün hali ilk olarak Aristo tarafından “dia-neosis” sözcüğünün algı, duyu, hayal, hafıza ve mantık gibi düşünceye ait soyut süreçlerin adlandırılmasıyla türetilmiştir (Kızıltepe, 2004: 126). Eski Yunan düşünürleri, psikolojik olayların kaynağını, akıl veya ruh anlamına gelen “nous” kelimesi ile ifade ettikleri bir cevhere bağlamışlardır. Onlara göre “nous” evreni düzenleyen, geçici değil kalıcı olanı bize bildiren akıldır (Titrek, 2007: 12).

1921 yılında gerçekleşen sempozyum sonucunda pek çok bilim adamı zeka ile ilgili tanımlar yapmıştır. Terman, zekanın, soyut düşünme becerisi olduğunu düşünmüştür. Freeman, zekayı duysal kapasite, idrakla ilgili kabul kapasitesi, çabukluk, birliğin ranjı ya da esnekliği, ustalık ve yaratıcılık, dikkat süresi, cevap vermede çabukluk ve uyanıklık olarak açıklamaktadır (Aktaran: Leana, 2005: 9). Özgüven (1998), zekanın eğitimcilerle göre öğrenme yeteneği; biyologlara göre çevreye uyum yeteneği; psikologlara göre muhakeme yolu ile sonuca ulaşma yeteneği, bilgisayar bilimcilerine göre ise bilgi işleme yeteneği olduğunu ileri sürmüştür.

1905 yılında modern anlamdaki ilk zekâ testini geliştirmiş olan Alfred Binet’in zekâ tanımında ise belirli bir amaca yönelmek, amaca erişmek için direnmek, uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek eğiliminden söz edilmiştir (Aktaran: Kulaksızoğlu, 2004: 135).

Thorndike (1927) zekayı “gerçek ya da doğru cephesinden bakarak uygun ve gerekli cevapları bulma gücü”; Thurstone (1941) “içgüdüsel davranışları dizginlemek, farklı karşılıkların olabileceğine ilişkin esnek bir hayal gücü geliştirmek ve elden geçirilmiş içgüdüsel davranışları elle tutulur davranışlar haline dönüştürmek kapasitesi” olarak açıklamıştır (Aktaran: Suveren, 2006: 7).

Çağdaş yaklaşımlarda zeka; sadece kalıtım ve çevre faktöründen öte çok yönlü, fonksiyonel ve kültürel bir bakış açısı çerçevesinde tanımlanmaktadır (Titrek, 2007: 5). İster geleneksel görüş olsun ister çağdaş görüş olsun zeka tanımlarında vazgeçilmeyen birkaç öge vardır. Bunlar; deneyden çıkarsama yapma, problem çözme, soyut düşünme, ilişkileri algılama, kolay öğrenme, var olan bilgileri kullanma, çevreye uyum sağlama ve bağlantı kurmadır (Kızıltepe, 2004: 125).

Zeka ile ilişkili bir kavram, zeka etkinliklerinin meydana geldiği yer olan zihin TDK'da (2014) "Bilincin, algılama ve düşünme görevini yerine getiren bölümü" şeklinde tanımlanmıştır.

Bilimsel anlamdaki zekâ tanımı için psikoloji sözlüğüne baktığımızda zekâ "Soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma vb. de dâhil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı" olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2005). Psikoloji sözlüğündeki bu tanımına karşın zekânın yoğunluklu araştırma konularından biri olduğu psikolojide dâhi tek bir tanımı bulunmamaktadır. Bu durum zekânın tek bir kabiliyette kendini göstermemesi, aksine farklı becerilerden oluşan kapsamlı bir özellikte olması ile açıklanabilir (Konrad ve Hendl, 2003: 41). Bu doğrultuda başta Gardner olmak üzere bir çok bilim adamı zekayı çok yönlü tanımlamışlardır.

Zeka, bireyin düşünme, akıl yürütme, yargılama ve çıkarım yapabilme yeteneklerinin toplamıdır. Biyolojik ve toplumsal temelli bir kavramdır. Zeka, durağan değildir yaşam boyu geliştirilebilme potansiyeline sahiptir. Her birey temelde kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen belirli bir kapasiteyle dünyaya gelmekte ve bu kapasite yeni öğrenmeler ve çeşitli çevresel faktörlerin etkisiyle biçimlenmektedir. Bu etkileşimi incelemek için zeka gelişiminde biyolojik faktörler ile çevresel faktörlerin ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek amacıyla araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların başlamasında, aslında zeka üzerinde yalnızca kalıtımın ve yalnızca çevrenin etkili olduğunu iddia eden bilimsel çevrelerin kendi savlarının doğruluğuna ilişkin tartışmaların büyük etkisi vardır. Kalıtımla birlikte bireyin zeka gelişimini etkileyebilen beyin sinir hücrelerinin yapısı, anne karnında başlayan doğum öncesi koşullar, doğum sırasındaki koşullar gibi insan biyolojisi üzerinde etkili faktörlerle birlikte aile, eğitim, kitle iletişim araçları gibi etkisi güçlü çevresel

etkenlerin de zekaya değişen oranlarda etkide bulunduğunu söylemek mümkündür (Gürel ve Tat, 2010: 340).

Zekâ soyut bir kavram olduğuna göre tanımını yapılırken somut kavramlara bakılarak değerlendirme yapılmış olduğu düşünülebilir. Nitekim alan yazında genellikle insanın zihinsel işlevlerine, etkinliklerine ve performansına bakarak zekâ üzerinde yorum yapılmış olduğu söylenebilir (Selçuk, 2000: 73).

Zeka, beyne ait; bilgiyi öğrenme, kaydetme, eski bilgilerle ilişkilendirerek yeniden yorumlama, akılda tutma ve geri getirme, akıl yürütme, çağrışım yapma, algılama ve sezebilme gibi işlevleri kapsayan bir kapasitedir. Zeka, cevaplandırmada ve çözüm bulmada sürati sağlayan, bir problemin çeşitli evreleri arasındaki yeni ilişkileri anlayabilmeyi gerçekleştiren kapasitedir. Zeka seviyesinin belirlenmesinde uyaranlara karşı verilen tepki hızı da bir faktördür (Kulaksızoğlu, 2004). Sternberg'in zekâ tanımı ise "Bireyin zihinsel olarak kendi kendini yönetme kapasitesi" şeklindedir. Sternberg zekâyı tanımlama konusunda yeni bir bakış açısı getirmiş ve zekânın etkileşim kurarak işleyen farklı bileşenlerden oluştuğunu, bireyin içsel ve dışsal dünyası ile deneyimlerinin zekâyla ilişkili olduğunu savunmuştur (Aktaran: Selçuk vd., 2004: 7). Spearman zekâyı " karmaşık durumlarda ilişkileri görebilme gücü" demiştir. O'na göre insan ne kadar zeki olursa, bir durumda o kadar çok ilişkiler kurar ve karmaşık bir problemi en kestirmeden çözecek yolu bulur, bir bakıma problem çözmeye yeteneğidir (Aktaran: Baymur, 2004: 246).

Benzer şekilde Gardner (2004) da zekâyı "yaşam boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözmeye ve yeni ürünler ortaya çıkarma süreci" şeklinde tanımlamıştır. O'na göre zekâ yaşadığımız toplumda faydalı şeyler yapabilme kapasitesidir. Morgan (1999: 285) zekânın genel bir terim olduğunu ve öğrenme ile problem çözmeye için gerekli tüm yeteneklere işaret ettiğini belirtmiştir. Zekayı problem çözmek için öğrenebilme yeteneği olarak görmüştür. En geniş anlamıyla zekâ, genel bir zihin gücü olarak tanımlanabilir (Baymur, 2004: 246). Zeka mantıklı düşünebilme derinliğimizin ölçüsüdür. Yaşamımızın hangi alanında olursa olsun problem çözerken duygu ve düşüncelerimizi kullanabilme ölçüsüdür. Zeka beyinsel faaliyetlerimizin beden ve ruhumuza sağladığı gerçek faydanın ölçüsüdür.

1.2. Duygunun Tanımı

Duygu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamı taşır (Goleman, 2005). Türk Dil Kurumu sözlüğü (2014) duyguyu “Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlamaktadır. Oxford İngilizce sözlüğü ise “Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum” şeklinde bir duygu tanımı yapmaktadır (Goleman, 2005: 359). Cooper ve Sawaf a (2003) göre duygular kalpten gelen bir kaynak olarak insanda bulunan yaratıcı dehayı ateşler, insanı kendisine karşı dürüst kılar, güvenilir ve sağlam ilişkiler kurmasını sağlar, yaşam adına içsel bir pusula görevi görür, beklenmedik durumlarda yol gösterir, hatta kimi durumlarda insanı felaketten kurtarır. Duygu; basit ya da karmaşık bir zihinsel değerlendirme süreci ile bu sürece yönelik olarak verilen ve duygusal bir beden haliyle sonuçlanan fakat beynin kendisine yönelik olarak da ek zihinsel değişikliklerle sonuçlanan yönlendirici tepkilerin bileşimidir (Damasio, 1999: 145). Duygu, dış ya da iç çevreden gelen etkilerin, bireyde haz ya da eylem türünden izlenimler yaratması olarak tanımlanabilir(Başaran, 1992). Duygu kavramı; duyduğumuz, duyumsadığımız her şey, özellikle de tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın, aşk, sevgi gibi genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel adı olarak da tanımlanmaktadır (Cevizci, 2000: 290). Duygu, bireyin davranışına rehberlik eden ve bireyin hedeflerine varmasına, bilgi olarak yardım eden tepkilerdir(Mumcuoğlu, 2002). Duygu, hislerde ve zihinsel tutumda fizyolojik değişiklikler ve açıklayıcı davranışlarla ortaya çıkan bir harekettir (Barutçugil,2004).

Konrad ve Hendl (2003: 20-21) duyguların dört ana bileşeni olduğunu ve bunların; öznel bileşen, bilgiye dayalı bileşen, psikolojik bileşen ve değişken dışa vurumcu bileşen olduğunu ifade etmektedir. Öznel bileşen; bireyin duygu olarak tanımladığı ve ifade ettiği durumdur. Bilgiye dayalı bileşen; algılama, değerlendirme ve duygusal durumlarla davranış biçiminin kontrol mekanizmasının arayışdır. Psikolojik bileşen; duyguyla bağlantısı olan bedensel tepkilerle ilişkilidir. Son olarak değişken dışa vurumcu bileşen ise; bireyin motor davranışlarını (kaçma, saldırma, mimik, yüz kızarması vb) kapsamaktadır, bir bakıma reflekslerin kaynağıdır.

Karışımları, çeşitlemeleri, mutasyonları ve nüanslarıyla yüzlerce duygudan söz edebileceğimizi ve aslında duygunun nüanslarının, bunları tanımlayan kelimelerden çok daha fazla olduğunu belirten Goleman tüm duygu karışımlarını meydana getiren asal veya birincil duyguların hangileri olduğu konusunda tam olarak bir fikir birliğine varılamamış olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen kuramcılarının bazıları, aşağıda açıklanan temel duygu kümelerinin var olduğunu öne sürmektedir (Goleman, 2005: 359):

- a) “ Öfke: Hiddet, hakaret, içlerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada patolojik nefret ve şiddet.
- b) Üzüntü: Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.
- c) Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet ve patolojik olduğunda ise fobi ve panik.
- d) Zevk: Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hâli, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.
- e) Sevgi: Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, muhabbet, aşırı tutkunluk.
- f) Şaşkınlık: Şok, hayret, afallama, merak.
- g) İğrenme: Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, hoşlanmama, nefret etme, itici bulma.
- h) Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet.”

Tabi ki bu liste duyguların sınıflandırılması ile ilgili her sorunu çözmemektedir. Örneğin, kıskançlık gibi öfkenin bir çeşitlemesi olan üzüntü ve korkuyla da harmanlanmış karışımların, umut ve iman, cesaret ve bağışlayıcılık, kesinlik ve temkin gibi erdemlerin, kendini beğenmişlik, tembellik, uyuşukluk ya da can sıkıntısı gibi bazı kusurların nasıl sınıflandırılması gerektiği hakkındaki bilimsel tartışma devam etmektedir (Goleman, 2005: 359-360). Duyguların insanların içinde yaşandığı ve genellikle soyut kaldıkları için bilinmez bir derinliği vardır.

Sınıflandırmak sadece bunu yapan bilim adamlarının farkına varabildikleri kendi tecrübeleridir. Belki de duyguları sınıflandırmak, duyguların sınırlarını daraltır.

Duyguyu sınıflandıran diğer bir görüş çekirdek duygu olduğu görüşü, bir ölçüde San Francisco'daki California Üniversitesi'nden Paul Ekman'ın keşfine dayanıyor. Ekman belirli yüz ifadelerinden dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk) sinema ya da televizyonla karşılaşmamış oldukları tahmin edilen okuma yazma bilmeyenler de dahil olmak üzere, dünyanın değişik kültürlerinden insanlar tarafından tanınmasının bu duyguların evrenselliğini gösterdiğini ileri sürmüştür. Ekman, çeşitli ifadeleri mükemmel bir nitelikte gösteren yüz fotoğraflarını, Yeni Gine'nin üçra yaylalarında tecrit edilmiş halde yaşayan Taş Devrinden kalma Fore kavmine varıncaya en uzak kültürlerin insanlarına göstermiş ve nerede olurlarsa olsunlar, insanların aynı temel duyguları tanıdığını görmüştür. Duyguların yüze vuran ifadelerinin evrenselliği, belki ilk kez Darwin tarafından fark edilmiştir; o bu evrenselliği, duygu işaretlerini merkezi sinir sistemimize kaydetmiş olan evrimsel güçlerin bir kanıtı olarak görmüştür (Gürol, 2008: 30).

Bugün sahip olduğumuz hiçbir duygu tesadüfen veya kazara ortaya çıkmış değildir. Tüm duygular, aynı organlarımız gibi belirli işlevlere sahip oldukları için, evrim süreci boyunca varlığını korumuş ve günümüze ulaşmıştır. Bunun yanında bazı toplumlarda aynı olaylara karşı farklı duyguların hissedildiği de olmuştur. Duyguların işlevi, doğaya ve topluma uyum sağlamaktır. Böylece hayatta kalma ve bu dünyada tutunabilme ihtimalimizi artırırız. Ayrıca insanın, hem yaşamını sürdürebilmek için bir motivasyon kaynağı olarak; hem de varoluş düzeyini yükseltip, kaliteli yaşamak için duygulara ihtiyacı vardır (Dökmen, 2005: 107-108).

Duygu (emotion), sözcüğünün kökü "motere"dir. Latince *hareket* anlamına gelmektedir. Tüm duygular harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir; evrim, yaşamla baş edebilmemiz için bizi acil plan yapabilecek şekilde programlamıştır. Duyguların harekete dönüştüğünü en açık şekliyle hayvan ve çocukları izlerken gözlemleyebiliriz. Çocuklar henüz duygularını kontrol etmeyi öğrenmediklerinde, tamamen duygularına göre davranırlar. Hareket güdüsünün kökeni olan duyguların belirgin tepkiden arınmış olması gibi son derece garip bir duruma, hayvanlar aleminde yalnızca "uygar" yetişkinlerde, yani insanlarla birlikte yaşayan, kısmen eğitilmiş hayvanlarda sık sık rastlanmaktadır (Goleman, 2005: 20).

Duygularımız geçmişimizi, deneyimlerimizin tümünü bedenimizden ve aklımızdan daha fazla içerir. Bu yüzden duygularımızın önemi neden olduğu davranışlardır. Davranışlarımız olumlu hisler oluşturuyorsa biz bu davranışı tekrarlarız, olumsuz hisler oluşturuyorsa bu davranış pekişmez dolayısıyla tekrarlanma ihtimali düşer. Bu yönüyle duygu ve davranış arasında birbirine etki eden sürekli bir sirkülasyon vardır. Duyguların davranışa dönüşebilmesi için bir takım kararlar almamız gerekir. Buna bağlı olarak duyguların, düşünce ve eylemin güçlü birer örgütleyicisi oldukları söylenebilir. Duygular bazen davranışların nedeni, bazen de sonucu olabilir. Duygu, davranış ve eylemler, çelişkili görünmekle birlikte, muhakeme yapmak ve makul olabilmek için de şarttır. Dahası, duygular belirsiz bir geleceği öngörmeye ve eylemleri buna göre planlamada yardımcı olan merak ve sezgileri uyandırır. Duygular tanınıp yapıcı bir biçimde yönlendirildikleri zaman zihinsel performansı artırır (Cooper ve Sawaf, 2003).

1.3. Duygusal Zeka

1.3.1 Duygusal Zeka Kavramının Ortaya Çıkışı

İlk zamanlar zeka kavramını sadece bilişsel yeteneklere dayandıran bilim adamları, araştırmalarından elde ettikleri sonuçları değerlendirerek zeka tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutunu da dahil etmişlerdir. İnsan zekasının kapsam ve işleyişi, mantık ve diğer bilişsel süreçlerle birlikte duygusal süreçleri de içerir (Öner, 1994: 191).

Duygusal Zeka (EQ) teorilerinin psikoloji alanındaki temeli zeka testleri ile başlamıştır (Cherniss ve Goleman, 2001: 16). Columbia Üniversitesinde eğitim psikolojisi alanında çalışan Thorndike (1920) ilk olarak EQ'nun sosyal yönünü ortaya koymuştur. 1920'de insanların zeka seviyelerinin farklı olduğunu hesaplamıştır. Thorndike'a göre "sosyal zeka" insan ilişkilerinde akıllıca hareket etme, kadınları ve erkekleri yönetme ve onları anlama yeteneğidir. 1937'de Robert Thorndike ve Saul Stern, E.L. Thorndike'ın üzerinde çalıştığı sosyal zekanın ölçülmesini incelemiş ve bununla ilgili üç farklı fikir ileri sürmüşlerdir. İlk fikir

öncelikle bireylerin sosyal tutumlarını ve bu tutumların oluşumuna neden olan unsurları içermektedir: Politika, ekonomi ve dürüstlük gibi değerlerdir. İkincisi sosyal bilgiyi içermektedir: Çağdaş konularda ve toplum hakkında bilgi sahibi olmak gibi. Sosyal zekanın üçüncü şekli sosyal düzenlemelerin insanları içe dönük ve dışa dönük olarak sınıflandırılmasıdır. Bu, bireylerin anketlere verdikleri yanıtlar sonucunda ölçülmüştür. Thorndike ve Stern anketleri inceledikten sonra 1926'da George Washington Sosyal Zeka Testi'ni geliştirmişlerdir. Bu test örnek olarak bireyin sosyal statüsüne göre yargılanmasını, ilişkilerinde yaşadığı problemleri, bireyin zihinsel durumunu ve duygusal ifadelerini tanıma gibi becerileri ölçmüştür (Cherniss ve Goleman, 2001: 16).

David Wechsler, 1940 yılında genel zekanın entelektüel olmayan özelliklerin her türlü ölçüme tabii tutulabileceğini belirtmiştir. Genel olarak ele aldığı, duygusal ve sosyal zeka kavramlarıdır. Ne yazık ki bu çalışmalar çok az ilgi görmüş ve Wechsler'in IQ testleri çalışmalara dahil edilmemiştir. 1948 yılında bir başka Amerikalı araştırmacı R.W. Leeper "duygusal düşünme" adını verdiği kavramın, mantıklı düşünmeye katkısı olan bir kavram olduğunu savunmuştur. Bu tez psikolog ve öğretmenler tarafından çok fazla dikkate alınmamıştır. Bu süre zarfında Reuven Bar-On 'duygusal ölçüt' teorisini açıklamıştır (Stein ve Book, 2003: 30).

Bar-On (1988) kişilik teorisinde EQ'nun yerini inceleyen özel bir model ortaya koymuştur. Ona göre duygusal zeka genel olarak yeteneklerimizin farkında olmamız, kendimizin ve başkalarının duygularını düzenlememiz için bizi yönlendirmektedir. Kuramcıların ürettikleri bir çok EQ modeli, Peter Salovey ve John Mayer tarafından detaylandırılmıştır (Cherniss ve Goleman, 2001: 14).

Duygusal zekanın gelişmesinde diğer önemli isim Gardner'dir. Howard Gardner 1983 yılında yaptığı bir çalışma ile çoklu zeka teorisini ortaya atmıştır.

Mayer ve Salovey'de, Gardner'ın çoklu zeka kuramının duygusal zeka kuramı ile benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir (Öztürk, 2006: 23).

Gardner, insan zihninin yapısına uygun bir çok zekanın var olduğunu öne sürmüştür. Gardner bu konuda çalışma yapan araştırmacılardan farklı olarak zekayı bir yönüyle değil, birçok yönüyle incelemiş ve buna bağlı olarak sekiz zeka belirlemiştir (Johnson, 2000: 37-38).

1. Dilsel Zeka: İletişimdeki ve tanımlamadaki kelime yeteneğidir. Örneğin;

- Şairler, yazarlar, komedyenler, sunucular, halkla ilişkiler uzmanları, politikacılar, gazeteciler ve profesörler dilsel zekaya sahiptir.
2. Mantıksal-Matematiksel Zeka: Sayılardaki biçimi algılama veya muhakeme etme, sayıları etkili bir biçimde kullanma veya iyi bir şekilde anlama yeteneğidir. Örneğin; matematikçiler, bilim adamları, bilgisayar programcıları ve istatistikçiler bu zeka türüne sahiptir.
 3. Uzamsal-Görsel Zeka: Dünyayı doğru olarak algılama, transfer etme yeteneğidir. Örneğin; avcılar, izciler, rehberler, dekoratörler, mimarlar, sanatçılar, heykeltıraşlar uzamsal-görsel zekaya sahiptir.
 4. Bedensel-Kinestetik Zeka: Vücudu etkili bir biçimde kullanma yeteneğidir. Örneğin; aktörler ve atletler bu zeka türüne sahiptir.
 5. Müziksel Zeka: Ritim üretme, tanıma ve düşünmeyi ifade etmede müziği kullanma yeteneğidir. Örneğin; bestekarlar, oyuncular ve müzik teknisyenleri müziksel zekaya sahiptir.
 6. Sosyal Zeka: Diğer insanların ihtiyaçlarını, mizaçlarını, ruhsal durumlarını, motivasyonlarını anlama yeteneğidir. Örneğin; danışmanlar, yöneticiler, antrenörler ve ebeveynler sosyal zekaya sahiptir.
 7. İçsel Zeka: Kendi iç dünyalarına ulaşma, duygularını fark etme, hissetme, anlama, ve bunun sınırlarını bilme yeteneğidir. Örneğin, dini liderler, danışmanlar, filozoflar, psikoterapistler, yazarlar ve psikologlar içsel zekaya sahiptir.
 8. Doğa Zekası: Doğal dünyaya karşı duyarlı olmak kadar yaşayan şeyleri sınıflandırma, fark etme yeteneğidir. Örneğin, dağcılar, çiftçiler ve çevreciler doğa zekasına sahiptir.

Gardner'ın çoklu zeka teorisi dünya eğitim tarihinde bir dönüm noktasıdır. Bu teori "Duygusal Zeka" kavramının doğmasına neden olmuştur. Çoklu zeka teorisinin içinde yer alan kişisel ve sosyal zekaların ikisine birden bilim adamları duygusal zeka adını vermiştir (Bümen, 2002: 29-30).

Gardner, kişisel zeka ve içsel zeka üzerine yeterince araştırma yapmamıştı. Duygunun tanımını vermesine rağmen duygu ve davranışlar arasındaki ilişkileri incelememişti. Bu nedenle başta Bar-on, Mayer ve Salovey, Cooper ve Sawaf ve

Goleman olmak üzere bir çok bilim adamı, duygularında zeka kadar önemli olduğunu savunarak duygusal zeka modellemelerini ortaya atmışlardır.

1.3.1.1. Duygusal Zeka Kavramının Önemi

Birey iki zihne sahiptir; biri duygusal diğeri akılcı olan bu iki zihin, genellikle bir uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini birbiriyle kaynaştırarak bireye farklı bakış açıları kazandırarak, doğru kararlar almalarına yardımcı olurlar. Genelde duygusal ve akılcı zihin bir denge halindedir. Duygu akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Ancak yine de duygusal ve akılcı zihinler yarı bağımsız yetilerdir aralarında kuvvetli bir bağ vardır. Her ikisi de, beyindeki farklı ama birbirleriyle bağıntılı devrelerin işleyişini yansıtır. Çoğu zaman bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içersindedir; duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir. İnsanlar yaşadığı olaylarla birlikte bazen aşırı duygu yoğunluğu yaşarlar, bu durumda duygusal zihin akılcı zihni bastırır, çoğu insan böyle durumlarda yaşadıkları duygular doğrultusunda davranır. Örneğin sinirliyse kızgın, korkmuşsa korkak ve mutluysa anlayışlı vb. davranır (Goleman, 2005: 23-24).

Bar-On' a göre, kişinin beyin kapasitesi ile kavrama yeteneğini belirten ve geleneksel olarak IQ testleri ile ölçülen bilişsel zeka konuşma, yazma, problem çözme, hesap yapma gibi durumlarda kullanılır (Özdemir, 2006). Bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıma, anlama, kendini motive etme, başkalarına empatik yaklaşma ve ilişkilerinde duygularını hayatını zenginleştirebilecek biçimde düzenleyebilme yetisi olarak tanımlanan duygusal zeka (EQ) ise sadece belirli bir zaman diliminde değil, hayatın her anında yaşamsal bir beceri olarak kullanılır ve geliştirilebilir (Rock, 1994). Gelişimi ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşen IQ genetik olarak sabittir. Duygusal zeka ise insanların yaşamları süresince deneyimlerinden ders aldıkça gelişmeye devam etmektedir. İnsanlar kendi duygularıyla başa çıkmayı, kendilerini motive etmeyi, olaylara ve insanlara empatik yaklaşmayı ve sosyal yeteneklerini kullanmayı öğrendikçe bu yetenekleri de giderek pekişmektedir aksi durumda mutsuzluk, başarısızlık ve depresyon durumları yaşanır

(Goleman, 2005: 10). Duygusal zeka, insanların karar vermelerinde, seçim yapmalarında, problemleri çözmelerinde, çevrelerindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmalarında, IQ'nun yanında yer alan, sosyal ilişkilerde IQ'nun önüne geçebilen ve kullanıldıkça gelişen bir yetenekler dizisidir (Sternberg, 1997).

Sanılanın aksine, IQ ve duygusal zeka birbirlerine karşıt değil birbirleriyle bağlantılıdır. Duygusal zeka önemli sorunları çözerken, önemli bir karar verirken IQ'nun yardımına koşar, insanların karar verirken çok yönlü düşüncelerini ve bunları daha kısa sürede ve daha nitelikli biçimde yapmayı sağlar. Duygusal zeka, IQ için yaşamsal öneme sahiptir. Duygusal zeka becerileri, bilişsel becerilerle sinerji halindedir yani IQ'nun gücüne güç katar. Yaşamlarında üstün performans gösterenler her iki beceriye de sahiptirler. İnsanların doğuştan getirdikleri IQ'ları dışında, başarılarını etkileyen faktörler duygusal zeka ile açıklanabilmektedir (Cooper ve Sawaf, 2003: 41).

Duygular yaşamın akışı içinde alınabilecek sonsuz sayıda kişisel karar arasından seçim yapılmasında çok önemli rol oynarlar. Hangi mesleğin seçileceği, nerede yaşanacağı, kiminle evlenileceği gibi pek çok konuda yalnızca mantıkla karar verilemez. Saydığımız bu kararlardan birinin yanlış alınması, kişinin bütün hayatının yönünü değiştirebilir. IQ'nun bütün üstün yanlarını hiçe saydırabilir. Doğru kararların alınabilmesi için bireyin içgüdülerine, geçmiş yaşantılarından edindiği duygusal bilgiye yani özyönetim ve özdenetim becerilerine gereksinimi vardır (Tuğrul, 1999; Goleman, 2005)

Duygusal zeka çalışma yaşamında başarıya ulaşmanın bir anahtarı olarak görülmektedir. Üstün başarı bilişsel yetkinliklerin ötesinde duygusal yetkinliklerle kazanılmaktadır. İş yaşamında bunu sağlayan bireylerin özelliklerine bakıldığında bilişsel zekası yüksek ya da teknik bilgisi daha çok olan kişilerin değil; iş arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurabilen, ekip çalışmasına yatkın, duygusal açıdan olgun kişiler oldukları görülmektedir. Ayrıca duygusal zeka önemli liderlik becerilerini de içermektedir. Liderlik becerilerinde de neredeyse bütün yeterlilikler duygusal zekayla ilgilidir. Yalnız bireysel gelişim ve başarı değil aynı zamanda bir grubu yönlendirmek, başarıya odaklamak, stresle baş etme, iyimserlik ve iletişim becerileri gibi çalışma ortamında son derece değerli olan becerilere sahip olan liderler

kendilerini ve örgütlerini başarıya çok daha kolay ulaştırabilmektedir (Goleman, 2005; Batlaş, 2006).

İnsanların duygusal yönden güçlü olmalarının, önce kendileri sonra da başkalarının duygularını idare edebilmenin çok önemli olduğu toplumsal bir yapı bulunmaktadır. Daha başarılı ve mutlu bireyler olabilmek ve toplumda sağlam bir konum elde edebilmek, insanların birbirleri arasındaki ilişkileri daha sağlıklı düzenleyebilmesi ve yürütebilmesi, sağlıklı bir aile ve toplum için duygusal zeka yetilerine en az bilişsel yetiler kadar önem verilmelidir (Dawis, 2004: 3).

Yapılan çalışmalarda yüksek duygusal zeka, daha iyi sosyal ilişkiler, daha yüksek iyimserliği içeren psikososyal fonksiyonlarla ilişkilendirilmekte; duygusal zekanın verdiği yaşamsal doyumun hastalıklarla bireyler arasında tampon oluşturabileceğinden söz edilmekte ölümcül hastalıklara yakalananların bile sırf inanmalarıyla yaşama sevinçleri bu hastalıkları yenebildikleri bilinmekte; bununla birlikte duygusal zekanın ruh sağlığının korunabilmesindeki önemi de vurgulanmaktadır (Cherniss, 2002; Schutte vd., 2007; Kuzu, 2008)

1.3.2. Duygusal Zeka Tanımları

Duygusal zekâ kavramı alan yazına ilk kez New Hampshire Üniversitesi'nden John Mayer ve Yale Üniversitesi'nden Peter Salovey ile girmiştir. Mayer ve Salovey 1990 yılında duygusal zekâyı; “kendi ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneğini kapsayan sosyal zekânın bir boyutu” olarak tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1997: 10).

1980'lerin başında, İsraili Psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekâyı " “çevresel baskı ve taleplerle etkin bir şekilde başa çıkma becerisini etkileyen bilişsel olmayan kapasiteler, yeterlilikler ve beceriler düzeni” olarak tanımlamıştır (Aktaran: İşmen, 2001: 115).

Daniel Goleman 1995 yılında yayınlanan ve duygusal zekâ kavramının tanınmasına büyük ölçüde katkı sağlayan “Duygusal Zekâ Neden IQ’ den Daha Önemlidir” adlı kitabında, duygusal zekâyı; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh

halini düzenleyebilme, sıkıntuların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme yetenekleri olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2005: 50-51).

Washington Üniversitesi'nden psikolog John Gottman duygusal zekayı, kendi duyguları kontrol, hazzı erteleme ve zorluklarla başa çıkabilme yeteneklerini kapsayan duygularını bilme, empati ve insanlarla ilişkileri güzel ele alabilmek için gerekli olan başkalarının duygularını tanımlayabilme yeteneği, iyimser ve kendine güvenir şekilde bireyin kendisini motive edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Epstein, 1998). Fuimano' ya (2004) göre, duygusal zeka, kendimizin ve karşımızdaki, insanların duygularını pozitif ve üretici bir tutumla etkili bir şekilde algılama, ifade etme, anlama ve kontrol etme kapasitesidir ve eğitimle gelişebilir bir kader değildir.

En basit ifadeyle duyguların akıllıca kullanılması olarak tanımlayabileceğimiz duygusal zekâ, daha kapsamlı olarak duyguları kontrol edebilme, sağlıklı ve uyumlu sosyal ilişkiler kurabilme ve mutlu yaşam sürebilme için kazanılması gereken bütün yetenekleri ihtiva eder. Ayrıca bireyin daha verimli ve etkin bir hayat yaşayabilmesi için kendi değerini ve gücünü tanımasıdır. Duygusal zeka kişinin iç dünyasında ve toplumsal yaşamında vazgeçilmez bir yardımcıdır. Duygusal zekâ, kendini ve başkalarını motive edebilmek için, serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin bir kompozisyonu olarak da nitelendirilebilir (Konrad ve Hendl, 2003: 13).

Duygusal zeka kavramının tanınmasına ivme kazandıran bilim insanlarından biri de Davies'tir. Davies, bütün duygusal zeka literatürünü incelemiş duygusal zekanın dört yönlü bir tanımını geliştirmiştir. Davies bütün ölçekleri araştırdıktan sonra duygusal zekanın anlaşılması zor karmaşık bir yapı olduğunu belirtmiştir. Davies tarafından geliştirilen dört duygusal zeka boyutu; duygunun anlaşılması ve ifade edilmesini, başkalarının duygularının anlaşılmasını ve fark edilmesini, kişinin kendi duygularını düzenlemesini ve kişinin duygularını performansını geliştirmek için kullanmasını içermektedir (Yüksel, 2006).

Merlevede vd. (2006: 26) duygusal zekayı, "insanın başarılı bir şekilde vizyon ve misyonunu gerçekleştirebilmesini sağlayan tüm karmaşık davranış, yeterlik, inanç ve değerlere verilen ortak isim" olarak tanımlar ve ikiye ayırır.

a) Kişisel zeka: Kişinin ruh halleri, hisleri ve diğer zihinsel durumlarıyla bunların davranışı etkileme şeklini belirleme, bu durumları yönetme, kendini motive etme durumudur.

b) Sosyal zeka: Başkalarındaki duyguları tanıma, bu bilgiyi davranış, ilişki kurma ve koruma için rehber olarak kullanma durumu olarak belirlerler. Sosyal zekaya sahip kişilerin ilişkilerinde duygusal bağlar olur.

Duygusal zekayı, Cooper ve Sawaf şöyle tanımlar: “Duygusal zeka, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir”. “Duygusal zekanın ortaya çıkış nedeni mantığın etkisinin azalması değil, insan kalbinin çalışmasıdır. Duygusal zeka, satış hileleri yapmak ya da nesnelere güzel maskeler takmakla ilgili olmadığı gibi, kontrol ve çıkar amaçlı kullanım ya da yönlendirme psikolojisi ile de ilgili değildir. Heyecan kelimesi ister basitçe ister metaforik, isterse edebi açıdan olsun, özsel duyguları “hareketlendirmek” biçiminde tanımlanabilmektedir. Bireyleri kendi potansiyelleri ve hedefleri peşinde koşmaya sevk eden, en içten değerler ve özlemleri harekete geçiren, onları, hakkında düşünülen şeylerden yaşadığımız şeylere dönüştüren şey, duygusal zekadır” (Cooper ve Sawaf, 2003: xii).

Duygusal zekâyı karşılıklı çalışan bilişsel ve duyuşsal bir sistem olarak kabul eden Brockert ve Braun (2000)’a göre dört ana bölümden oluşur. Bu bölümler aşağıya çıkarılmıştır:

1. Duyguları algılama ve tanımlama
2. Duyguları anlama
3. Duygusal düşüncelerden yararlanma
4. Duyguların bireyin kendisi ve başkaları için denetlenmesidir.

Weisiger’de (1998) duygusal zekânın bir biriyle sıkı bağları olan dört temel yetenek olduğunu söylemektedir. Bunlar; duygunun tam ve doğru olarak kavranması, yorum ve tanımlanması yeteneği, kişinin kendisini ve başkalarını anlayabilmesi, gerek duyulduğu ve istenildiği zaman duygulara ulaşabilme ya da üretebilme yeteneği, duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği, duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak duyguları düzenleme yeteneği.

Yapılan tanımlardan yararlanarak duygusal zekanın tanımını yaparsak: Kişinin, kişisel ve kişiler arası becerilerine dayanan, duygu merkezli davranışlarıyla, kendisinin ve başkalarının ruhunu incitmeden, hayatın üstesinden gelebilme becerisidir.

1.3.3. Duygusal Zeka Modellemeleri

Duygusal zeka, genel olarak iki farklı modelle açıklanmaktadır. Bunlar: Yetenek Temelli Model ve Karma Modeldir. Yetenek Temelli Model'e göre, kendinin ve diğerlerinin his ve duygularını izleme, bunları ayırt edebilme ve bu bilgiyi kullanarak düşünce ve hareketlerini yönlendirebilme becerisi olarak ifade edilen duygusal zeka, saf bir zeka formu ve zihinsel bir yetenek olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu model duygusal zekanın daha çok bilişsel bileşenleri üzerinde durmaktadır. Yine bu modelde duygusal zeka, bilişsel ve duygusal sistemin ortak bir ürünü olarak ortaya çıkmakta ve bilişsel sistem duygular hakkında soyut yargılama işlemini yaparken, duygusal sistem de bilişsel kapasiteyi arttırmaktadır. Salovey ve Mayer, duygusal zeka kavramını yetenek temelli olarak değerlendirmiştir (İşmen, 2004; Şahin, Güler ve Basım, 2009; Köksal, 2007).

Yetenek modeli üzerinde düşündüğümüzde duygusal zeka, tüm bilişsel becerilerin odak noktası olarak algılanmaktadır. Yetenek modeli alt başlık olarak, duyguları algılama, duygulara uyum gösterme, duyguları anlama ve duyguları yönetme olmak üzere dört bölüme ayrılmaktadır. Bunun zıt yönünü temsil eden karışık model, zihni yeteneklerle iyimserlik, kendini geliştirme gibi kişisel karakteristik özellikleri birlikte değerlendirmektedir. Karışık model yetenek modelinin içerdiklerine ek olarak idrak ve sosyal becerileri de içermektedir (Yüksel, 2006).

Bar-on'un öne sürdüğü Karma Modele göre ise, bireyin yaşantısındaki değişik durumların başarılı bir biçimde üstesinden gelmesini sağlayan, bilişsel olmayan tüm özellikler duygusal zeka olarak ifade edilmektedir. Bu model, duygusal zekayı kişilik içerisine yerleştirmiştir. Yetenek modeline göre daha popülerdir ve duygusal zekayı; duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama, duyguları duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak

şekilde yansıtıcı olarak düzenleyebilme yeteneği olarak açıklamaktadır. Bir bakıma duyguları yönetebilme ve sosyalleşebilme becerisidir. Bu modelin en önemli temsilcileri arasında Bar-on, Goleman, Cooper ve Sawaf bulunmaktadır (İşmen, 2004; Şahin, Güler ve Basım, 2009; Köksal, 2007). Bunlar duygusal zekayı bilişsel özelliklerden uzaklaştırarak, IQ ile EQ arasındaki farkı belirginleştirmektedir.

1.3.3.1. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Goleman zekaya tek yönlü bakmamakla birlikte, duygusal ve entelektüel olmak üzere iki çeşit zeka olduğunu kabul etmektedir. Her iki zeka kavramının farklı özelliklere olduğunu düşünmekle birlikte hayattaki başarı için; duygusal zekanın entelektüel zekadan daha önemli olduğunu savunmaktadır. Ayrıca duygusal zekanın, entelektüel zekadan farklı olarak geliştirilebileceğini düşünmektedir (Goleman, 2000:7).

Goleman, Gardner'ın çoklu zeka modelindeki, kişisel zeka ve kişilerarası zekayı, psikolojik teorilere ve nörolojik bilime dayandırarak oluşturmaktadır. Akademik açıdan zeki ama duygusal zekadan yoksun olan kişilerin ve IQ'ları düşük ama duygusal zeka becerileri mükemmel olan kişilerin iş yaşamında, ya da sosyal yaşamlarında sorun yaşadıklarını düşünmektedir. O'na göre kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları yönetme yetisi duygusal zekayı tanımlamaktadır (Goleman 2000: 393).

Goleman modelini Mayer ve Salovey'in temel yetenek modelinden geliştirmiştir. O modelden farklı olarak bilişsel becerileri (kişilerin kendi duygularının farkında olması) ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) içeren karma bir modeldir. Mayer ve Salovey'in modeli duygusal zekâyla ilgili yetenekleri irdelemeye yoğunlaştığı için duygusal zekanın örgütsel ve yönetimsel çalışma, özellikle de liderlik özelliği açılımına fazla değinmemek gibi bir olumsuzluğu barındırır (Arbak ve Çakar, 2004: 43).

Goleman, duygusal zekayı kişisel ve sosyal olmak üzere iki yeterlilik alanında ve beş ana başlıkta inceler (Goleman, 2000, 21-42):

Özbilinç: Duygusal zekânın temel taşıdır. Duyguların farkında olunması bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirecek, içsel dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesini kolaylaştırarak öz güvenini sağlamlaştıran bir sonuç yaratmaktadır. Duygularını daha o duygular oluşurken fark edebilen insanlar, yaşamları hakkında daha sağlıklı kararlar alırlar. Gerçek duyguları fark edememek kişiyi, o duygunun insafına bırakır. Bu farkındalığı geliştiren kişiler, daha sonra çevrelerini de geliştirmeye başlarlar. Goleman'a göre, kişinin" kendi kendisiyle konuşmasını" izleyerek içinden gelen kendini aşağılama gibi olumsuz mesajları yakalaması; bir hissin temelini farkına varması; korku, kaygı, üzüntü ve öfkeyi kontrol altında tutabilmektir. Bu farkındalığı geliştirmiş kişiler, şu nitelikleri gösterir: Hangi duyguyu hissettiğini ve bunu neden hissettiğini bilir; düşündükleri, yaptıkları ve söyledikleri şeylerle hisleri arasındaki bağların farkındadırlar; hislerinin performanslarını ne şekilde yönlendirdiğini algılar; değerleri ve hedefleriyle ilgili örtüşen bir bilinçleri vardır. Öz bilinç algılarının yorumlanmasını abartmak değil, karmaşık duygular içerisinde bile kendini dinlemeyi becerebilen tarafsız ruh durumudur. Doğru bir değerlendirme için bireyin kendisiyle barışık olması ve yeri geldiğinde kendisiyle dalga geçebilmesi gerekir. Bu yeterliliğe sahip kişiler şu özellikleri gösterir: Güçlü ve zayıf noktalarını bilirler, kişisel farkındalıkları gelişmiştir; kendilerini gözlemlerler, yaşantılarından ders çıkarırlar; yeni bakış açılarına, sürekli öğrenmeye ve geribildirime açık olurlar; kendilerine yönelik bir bakış açısı ve esnek davranışlar sergileyebilirler. İçsel bir barometreye benzeyen öz bilinç, kişinin etkinliğinde bulunduğu davranışın uygulanmaya gerçekten layık olup olmadığını ölçer. Duygusal yeterliliklerin temelinde duyguların davranışı nasıl etkileyip yönlendirdiğinin farkında olunması vardır. Çalışma hayatında ve özel yaşamdaki işlerde hedeflenen performansta olabilmek, tutkulu hislerin benliği ele geçirmesine izin vermemek, motivasyonu sürdürebilmek, çevredeki kişilerin duygularına empatik yaklaşabilmek ve ekip çalışması için önem taşıyan beceriler dahil, iş hayatıyla ilgili sosyal becerileri geliştirebilmek için insanlara yardımcı olan tek şey öz bilinçtir.

Psikolojik içgörünün temeli özbilinçtir (Goleman, 2005: 75). Bu ise en açık ifadeyle önce içe ve dışa dönük dürüstlük ile mümkün olur. Duygularının kendilerini, başkalarını ve işleri nasıl etkileyeceğini algılayabilirler. Dürüstlük

kişinin, her düşündüğü, algıladığı ve inandığı gibi davranabilmesidir. Dürüst davranmak bazen zordur, istemediğimiz sonuçları ortaya çıkarabilir. Dürüst insanlar eylemlerinden zarar göreceğini bilse bile inandığı gibi hareket edebilmelidir.

Bu özellikler her sağlıklı insandan beklenen değerlerdir. Davranışlarında duygularıyla tutarlılık vardır. Öz bilinci gelişmiş insan kendini gözlemleyen ve aldığı kararlarla hedefleri uyum gösteren insandır. Bu yüzden özbilinci yüksek insanlar sevilen kişilerdir.

Özyönetim: Özbilinç duygularının farkında olmak, özyönetim ise bu duyguları yönetmek anlamına gelmektedir. Olumlu duyguların yönetilmesi kolaydır. Ancak, olumsuz duygularla mücadele edebilmek zordur. Ama hayatta bize zarar verende çoğunlukla olumsuz duygularımızdır, öfkeyle, hırsla, kıskançlıkla vb duygularla aldığımız kararlardır. Coşku ve bir zorluğu yenme keyfi gibi olumlu duygular söz konusu olduğunda genellikle bunun bir sakıncası yoktur. Ancak, hiçbir yönetici ya da lider, hüsrana, hiddet, kaygı ve panik gibi olumsuz duyguların denetimine girmeyi kaldıramaz. O halde, hiç bitmeyen bir iç konuşmayı andıran özyönetim, duygusal zekanın insanı hislerinin tutsağı olmaktan kurtaran bir öğesidir. Yani olumlu ve olumsuz duyguların kontrol edilebilmesi, yönetilebilmesi demektir. Kendi duygularını etkili bir şekilde yönetemeyen bir yönetici çalışanlarının duygularını nasıl yönetecektir? Aslında bu durumlar beyindeki amigdalaların dansı ile gerçekleşmektedir. Şu da unutulmamalıdır ki duygularının farkında olmayan duygularını tanımayan bir insanın duygularını yönetebilmesi mümkün değildir (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002: 57).

Özdenetim sahibi insanlar, çok zor anlarda, gergin ortamlarda bile pozitif ve esnek davranabilirler. Duygusal özdenetim, gerçek hislerin inkar edilmesi veya bastırılması anlamına gelmez. Zaten duygular bastırıldığında donukluk ve uzaklık yaratır; kontrolden çıktığında ise aşırı ve ısrarlı patolojik bir duruma gelir. Öz yönetim sahibi kişiler şu niteliklere sahiptir (Goleman, 1998: 61): İçlerinden gelen hisleri ve acı veren duyguları iyi bir şekilde yönetebilirler; zorlandıkları anlarda bile olumlu ve sakin kalabilirler; açık olarak düşünebilir ve baskı altında bile duruma odaklanabilirler.

Kendini harekete geçirmek (Motivasyon): Duygusal zeka bağlamında motivasyon, duygusal sistemimizi aracı olarak kullanarak bir işi başlatma ve bitirmedir. Beynimizin düşünmek ve hissetmek üzerine iki temel işlevi olduğunu biliyoruz. Bazı durumlarda duygusal beynin, düşünen beyne egemen olabilme, hatta onu tamamen devre dışı bırakabilme gücü vardır (Goleman, 2000: 105). Duygularımız düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetilerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğimizi belirler. Yaptığımız işe heves ve keyifle, hatta uygun düzeyde kaygıyla motive olduğumuz ölçüde bizi başarıya ulaştırır. İşte duygusal zeka tam bu anlamda vazgeçilmez bir yetenektir ve diğer bütün yeteneklerimizi, bileyerek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür. Motivasyonu doğru sağlayabilen kişiler, aşağıdaki özellikleri barındırır (Goleman, 2000: 107): Sonuç odaklıdır, amaç ve standartlara ulaşma güdüsü yüksektir, kendilerini zorlayacak hedefler belirler ve sonuçları hesaplayarak riske girerler, belirsizliği azaltacak bilgileri takip edip işlerini daha iyi yapmanın yollarını bulurlar, performanslarını geliştirmenin yollarını öğrenirler.

Motivasyon düşüncelerimizde bizi kararlı kılar. Motivasyonu yüksek kişi kendisine yaptıklarına inanır, bu da diğer insanlar üzerindeki etkisini arttırır. Dolayısıyla liderin olmazsa olmazlarından.

Empati: Empati, başkalarının duygularını anlayıp, olayları onların bakış açısından görebilmeyi ve insanların farklı düşüncelerine saygı göstermeyi içermektedir. Bu nedenle insan ilişkilerinin temeli empatik düşünemeye dayanmaktadır. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu da onları özel ve iş yaşamlarında başarıya ulaştırır. İnsanlar çoğunlukla duygularını ifade etmezler, onun yerine başka ipuçları verirler. Başkasının ne istediğini, ne düşündüğünü sezebilmenin yolu, ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi ve benzeri türden sözsüz ifadeleri okuyabilmekten geçmektedir. Başkalarının duygularını anlayabilme süreci öncelikle, kişinin kendi duygularını tanımasıyla yakından ilişkilidir. Başkalarının duygularını anlayabilen insanlar, onların dile getirilmemiş endişe ya da hislerini sezen ve elde ettikleri bu

bilgilere göre hareket edebilen insanlardır. Bu da onlara insan ilişkilerinde büyük bir avantaj sağlar (Goleman, 2000).

Empati, bireyin başkalarının duygularına karşı duyarlı davranarak, bu duyguları tanınması, anlaması ve yorumlamasıdır. İnsanlar söylemeden, onların hislerini anlayabilmek empatinin özünü oluşturur. Bir insanın duygularını etkileyen birçok etmen vardır dolayısıyla aslında kişinin bu faktörleri yaşamadan gerçek manasıyla karşısındaki duygularını farkedebilmesi ve onun gibi hissedebilmesi gerçekten zor bir erdemdir. Empatik olmak, diğer insanları “duygusal anlamda okumak” anlamına gelir. Empati, kişiler arası ilişkilerde içtenlik, ilgi, bağlılık ve duyarlılık gösterebilme yeteneği de içermektedir. Dökmen’e göre empati kavramının üç temel ögesi şöyle sıralanmaktadır (Dökmen, 2005: 135-137):

1. Empati kuracak birey, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır.
2. Bireyin empati kurmuş sayılabilmesi için, karşısındaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması gerekmektedir.
3. Empati kuran bireyin zihninde oluşan empatik anlayış, karşıdaki kişiye sağlıklı bir iletişimle iletilmesi davranışdır. Birey, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlamış olsa da eğer anladığını ona ifade etmezse, empati kurma sürecini tamamlamış olmayacaktır.

Yapılan araştırmalara göre kaygı, depresyon, çocukları ihmal ve istismar etme ve saldırganlık ile empati kurma arasında negatif bir ilişki vardır. Yani kaygılı ve depresyon düzeyi yüksek olanların ilgileri kendilerine yönelik olduğu için, başka insanların iç dünyalarına ilgi göstermeleri ve onlarla empati kurma durumları çok zordur. Yine çocuklarına olmaması gereken davranışlarda bulunan kişilerin, çevredeki insanlarla empati kurma ihtimalleri düşüktür (Öztürk, 2006: 31).

Sonuçta kendi duygularını farkında olmayan bir insanın, başkalarının duygularını anlamaya çalışması pek de mümkün değildir. Empati yapan kişinin önce kendi duygularının farkında olması gerekir.

Sosyal beceri: Goleman (2000)’a göre sosyal beceriler, kişinin başkalarının duygularını idare edebilmesi için gereken Etkileme, İletişim, Çatışma Yönetimi, Liderlik ve Değişim Katalizörlüğü yeterlilikleri üzerine kuruludur.

- a) Etkileme ve ikna etme, diğer kişide belli duyguların uyandırılmasına dayanmaktadır. Etkileme becerisine sahip kişiler, karşılarındakinin vereceği cevapları sezebilir, önceden görebilir ve buna göre taktik geliştirebilirler. Bu kişiler, beraberlerinde herkesi istenen bir hedefe doğru etkili bir şekilde götürebilirler. Ortak bir bağın ya da yönün bulunup kullanılması ile ötekinin ikna edilmesi kolaylaşır. Böylece kişiler belirlenen hedefe doğru ilerlerken, ortak bir paydadan hareket etmenin güvenini ve rahatlığını yaşarlar. Başkalarını etkileme yeteneğine sahip insanlar öncelikle özgüveni yüksek, insanların gönlünü kazanmakta becerikli, sunuşlarını dinleyicilerine hitap edecek biçimde ayarlayabilen, insanları etkilemek için değişik ve etkili taktikler kullanabilen, fikir birliği oluşturmada becerikli insanlardır (Goleman, 2000: 213-217).
- b) Sosyal becerilerin temeli iyi bir iletişimci olmaya dayanmaktadır. Empatinin anahtarı olan iyi dinleyebilmek, iletişim için de son derece önemlidir (Goleman, 2000: 221-223). İletişim çift yönlüdür, dolayısıyla etkili iletişim kurabilmek için kişileri öncelikle öz bilinç ve empati yeteneklerinin gelişmiş olması gerekir. Yani kişi kendi duygularına hakim, karşısındakinin duygularına saygılı olmalıdır ve sonuçta iki tarafında duygusal ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmalıdır.
- c) Anlaşmazlıkların çözümünde beceri sahibi olanlar, sorunu daha oluşurken saptayıp ilgili tarafları yatıştırmaya yönelik adımlar atabilir, zor ve gergin durumları idare edebilir, anlaşmazlıkların üstünü kapamak yerine onları ortaya çıkarıp çözüm yolları arayabilirler. Bu bağlamda değişik çözüm stratejilerini duruma göre uygulamaktan çekinmezler (Goleman, 2000: 225-227).
- d) Liderlik, belirli hedeflere ulaşmada bireyleri bir araya getirme ve isteklendirme yetenekleri ile ilgilidir (Kaya, 1993). Liderlik, ne zaman otorite kurulacağını ve ne zaman arkadaşça davranılacağım, yol gösterileceğini ya da insanları etkilemek için daha farklı yollar kullanılacağını bilmeyi içerir. Bunun yanında liderlik, başkalarını yaptıklarından sorumlu tutma, ortak bir vizyon noktası oluşturma, çalışanlar için iyi bir örnek teşkil etme, etkili iletişim kurma tekniklerini bilme ve kullanma, iyi bir ifade ve ikna yeteneği

ile insanları harekete geçirme ve esinlendirebilme yeteneğine sahip olma, gerektiğinde sert ve zor kararlar alma ancak bunu yaparken zorbalığa başvurmama, örgütün enerji kaynağı olma, empati kurabilme yeteneklerine sahip olmayı da gerektirmektedir (Goleman, 2000). Tüm bunların ışığında liderlerin, etkili ifade ve güçlü iletişime sahip olma, insanları belirlenen ortak bir amaç etrafında toplama, empatik olma, gerektiğinde zorbalığa başvurmadan zor ve sert kararlar alma, yani dış faktörlerden etkilenmeden doğru zaman ve doğru yerde doğru kararları alabilmek gibi duygusal zeka gerektiren sosyal becerilere sahip olmaları gerektiği söylenebilir (Öztekin, 2006).

- e) Yaratıcı Liderlik Merkezi'ndeki araştırmalar, üst düzey yöneticilerin başarısızlıklarındaki başlıca nedenlerin değişime liderlik yapamamaları gibi duygusal yeteneklerindeki eksikliklerden kaynaklandığını göstermekle birlikte; küresel ölçekte on beş şirkette 300 üst düzey yöneticiyle yapılan bir çalışma, etki yaratma, ekip liderliği, kurumsal haberdarlık, özgüven, başarı güdüsü ve liderlik gibi duygusal yetkinliklerin yıldızlarla vasatlar arasındaki farkı belirlediğini ortaya çıkarmaktadır (Cherniss, 1998). Yaratıcı liderlik toplumsal hayatın vazgeçilmez ihtiyacıdır, bu kişiliğe sahip liderler sahip oldukları vizyon sayesinde toplumu çok kolay şekillendirebilirler.

Günümüzün hızla değişen ve yenileşen standartları örgütleri de değişime zorunlu kılmaktadır. Kitle iletişim araçları ve yüksek teknolojiler sayesinde küreselleşen dünyada, dünyanın herhangi bir yerindeki gelişme, bütün dünyayı çok kolay bir şekilde tesiri altına alabilir. Bu değişim toplumun en küçük birimlerine kadar etkisini göstereceği gibi örgütlerde de etkisini gösterecektir. Örgütlerdeki değişimi başlatacak, değişime yön verecek ve değişimi yönetecek liderlere olan gereksinimi artırmaktadır (Goleman, 1998).

Tablo- 1 : Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Boyutları ve Bunların Yapı Taşları

BOYUTLAR	BOYUTUN TANIMI	YAPITAŞLARI
1-Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği	<ul style="list-style-type: none"> - Kişinin özgüven duyabilmesi - Kişinin gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirebilmesi
2-Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde yönetebilme, kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan önce onlarla başa çıkabilme yeteneği Kişinin olumlu sonuçlar elde edebilmek için kısa vadede zevklerinin tatminini erteleyebilme yeteneği	<ul style="list-style-type: none"> - Kişinin güvenilir ve dürüst olabilmesi - Kişinin belirsizliğe karşı rahat olabilmesi - Kişinin değişikliğe açık olabilmesi
3-Kişinin Kendini Motive Etmesi	Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı engeller ve sorunlar karşısında yılmama yeteneği	<ul style="list-style-type: none"> - Kişinin başarıya yönelik güçlü bir istek duyabilmesi - Kişinin başarısızlığın karşısında bile iyimser olabilmesi - Kişinin kendini örgüte adayabilmesi
4-Empati	Kişinin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir şekilde farkında olabilme yeteneği Kişinin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği	<ul style="list-style-type: none"> - Kişinin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi - Kişinin kültürler arası hassaslık duyabilmesi
5-Sosyal Beceriler	Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği	<ul style="list-style-type: none"> - Kişinin liderliği yönetmede etkinlik gösterebilmesi - Kişinin ikna edici olabilmesi - Kişinin takımları oluşturabilmesi ve onlara liderlik edebilmesi

Kaynak: Çakar ve Arbak, 2004: 42

1.3.3.2. Mayer ve Salovey Modeli

Kavramı ilk olarak 1990 yılındaki “Duygusal Zeka” adlı makaleleri ile ortaya atan Mayer ve Salovey’e göre duygusal zeka, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, onları ayırt edebilme ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme yeteneklerini içeren bir sosyal zeka türüdür (Mayer ve Salovey, 1993).

Mayer ve Salovey’in duygusal zeka modelinin, Duyguları Algılamak, Duyguyla Düşünceleri Bağdaştırmak (duyguları özümsemek), Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek ve Duyguları Yönetmek olmak üzere 4 boyutu vardır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000a). Aşağıda bu dört boyut açıklanmıştır:

Duyguları algılamak: Duygusal zekanın ilk boyutu duyguları algılayıp tanımlamayla vücut bulur. Duygusal zeka bu ilk boyut olmadan başlayamaz. Eğer bir kişi kötü bir duyguyu her hissettiğinde dikkatini başka bir şeye veriyorsa, bu kişi duygularla ilgili neredeyse hiçbir şey öğrenemeyecektir. Duyguları algılama; yüz ifadeleri, ses tonu, sanat eserleri ve diğer kültürel eserlerle ifade edildiklerinde duygusal mesajları anlama, dikkate alma ve yorumlamayı içerir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000b: 108). Duyguları algılamak kişinin kendi duygularını, düşüncelerini tanıması ve ifade edebilmesi diğer ilişkilerinde, sanat eserlerinde, doğada ve dildeki duyguları tanıması ve ifade edebilmesi yeteneğidir. Yalnızca kendi duygularını tanımlaması ve adını koyması yetmez aynı zamanda, diğer insanlardaki duyguları tanımlayıp analiz edebilmesidir. Bu yetenek Mayer’e göre zekaya bilgi girdisi sağlar (Çakar, 2002: 34).

Duyguyla Düşüncelyi Bağdaştırmak: Duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği ve düşüncelyi desteklemek için bilişy nasıl değıştirdiği üstünde odaklanır. Bu gibi değışiklikler, bilişsel sistemi olayları farklı açılardan görüntülemeye zorlar; örneğın şüpheli ve iyimser bakış açıları arasında gidip gelmek gibi. Bu gibi değışikliklerin düşüncelye olumlu etkileri oldukça açıktır. Kişinin bakış açısının şüphelilik ve iyimserlik arasında geliş gidiş yapması, bireyin farklı bir çok bakış açısını görmesini sağlar ve sonuç olarak bir problem hakkında daha derin ve aynı zamanda daha yaratıcı bir şekilde düşünmesini sağlar. Ruh hali değışkenlik gösteren insanların, ruh hali sabit olan kişilere göre daha fazla yaratıcı olmalarına yol açan şey böyle bir etki olabilir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000b: 108).

Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek: Duyguları ve nedenlerini anlamayı içerir (Mayer vd., 2000a: 270). Kişinin duyguları anlaması, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin, duygusal bilgiyi değerlendirebilmesi durumudur. Burada kişi, duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirmeler ve mantıksal yürütme yapabilme yeteneğine sahiptir (Çakar, 2002: 34). Kişinin duyguları anlaması ve onlarla mantık yürütebilmesi için çoğu zaman karmaşık halde bulunan duyguları adlandırabilmesi ve duygu değişiklikleri ile olan ilişkileri tanımlayabilmesi gerekmektedir.

Duyguları Yönetmek: Kişinin duygusal ve zihinsel gelişmeyi arttırmak için kendisindeki ve diğerlerindeki duygulara karşı açık olması, duyguları gözlemleyip anlaması ve onları düzenleyebilmesi gerekmektedir (Mayer vd., 2000a). İlk üç boyutun bu boyuta katkısı açıkça görülebilir. Sadece duygularını iyi algılayabilen bir birey ruh hali değişikliklerinden faydalanabilir ve duyguları anlar. Ve sadece bu anlayışla duygularla bütünüyle başa çıkmak ve kontrol etmek için gerekli olan bilgiye sahip olur. Aslında duygusal anlamda zeki olan birey düzenli olarak ruh hali değişiklikleriyle başa çıkabilmelidir ve bu da ruh hallerinin tam anlamıyla anlaşılmasını gerektirir (Mayer vd., 2000b: 109). Örnek olarak; Kızgınlıktan sonra nasıl sakinleşileceğini bilmek, endişe duyan bir kişiyi rahatlatmayı bilmek verilebilir (Mayer vd., 2000a: 270).

Tablo- 2: Dört Boyutlu Duygusal Zeka Modelinin Zekayla ve Kişilikle Olan İlişkisi

BOYUTLAR	ÖLÇÜNÜN TANIMI	ZEKA VE KİŞİLİKLE İLİŞKİSİ
1-Duyguyu Algılamak	Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği	Zekaya bilgi girdisi sağlar.
2-Duyguyu Düşüncede Kaynaştırmak	Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşünceyi zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği	Bilişsel görevlerde duygusal bilgiden yararlanmak için düşünceyi düzenler.
3- Duyguyu Anlamak	İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneği	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve mantık yürütme merkezidir.
4- Duyguyu Yönetmek	Kişiler ve kişilerarası gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği	Kişilik ve amaçlarla etkileşim içindedir.

(Kaynak: Mayer vd., 2001: 235)

1.3.3.3. Bar-On Karma Modeli

Duygusal zeka konusundaki önemli yaklaşımlardan birisi de 1980’li yıllarda Dr.Reuven Bar-On’un bu alandaki çalışmalarıdır. Reuven merak ettiği birçok soruyla karşı karşıya kalmıştır. Niçin bazı insanlar duygusal açıdan kendilerini diğerlerine göre daha sık iyi hissetmektedir? Neden bazıları çok daha başarılı olmaktadır? En önemlisi, bazı kişiler tanrı vergisi yetenekleri veya zekalarına rağmen başarılı olamazken, diğerleri çeşitli yeteneklerden yoksun olmalarına rağmen başarılı olmaktadır (Turanlı, 2007).

1985 yılında Reuven, “Duygusal Alan” olarak adlandırdığı bir zeka bölümünü düşünerek kafasındaki bu soruların yanıtları üzerinde paralellikler

keşfetmeye başlamıştır. Bu yeni kavram, IQ “Zeka Alanı” kavramına yakın bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu ilginç bir hipotez olmakla birlikte Reuven “Bar-on EQ-i” adlı bir ölçüm geliştirinceye kadar deneyselleşmemiştir. Bu ölçüm aracı “Duygusal Alan Keşfi” olarak adlandırılmaktadır. Reuven, duygusal zekanın üst üste fakat tamamen birbirinden farklı beş genel alan olarak belirtilen beceri ve davranış bölümünden oluştuğunu belirtmiştir. Bu davranış ve beceri bölümleri 15 ayrı ölçüte bölünmüştür. Reuven, EQ-i “Duygusal Alan” gelişiminin ilk safhasında dahi, bu becerilerin, geleneksel bilişsel tekniklerden, yaşamdaki sorunları çözme konusunda çok daha etkili olduğunu fark etmiştir. Reuven son beş yıl içerisinde 36 ülkede 42,000 kişi arasında yaptığı çalışmalarla 1997 yılında testinin ilk tanıtımını gerçekleştirmiştir (Stein ve Book, 2003: 12).

Bar-On duygusal zeka modeline göre; duygusal zeka, bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasını, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp, o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerden oluşur ve bu sayede kişi çevresel uyum gücünü artırarak başarıyı yakalar (Cherniss ve Goleman, 2001: 30).

Bar-On duygusal zeka modeli; zekanın kişisel, duygusal ve sosyal boyutları gibi bilişsel olmayan zeka faktörlerini de içermektedir. Bu faktörlerin ortak özelliği, kişinin gündelik hayatla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekadan daha etkin olmalarıdır. Bu açıdan Bar-On’un duygusal zeka modeli zihinsel yeteneklerle (kişinin kendinin farkında olması gibi) zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı ve ruh hali) birleştiren karma bir modeldir (Bar-On, 2006: 15-16). Bar-On temelde zekanın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutlarını içeren, bilişsel olmayan faktörleri üzerinde durmuştur. Bu faktörlerin her biri bireyin gündelik hayatla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekadan daha etkin görülmektedir. Bu anlamda model, duygusal ve sosyal zeka modellerini kapsar ve Kişisel Boyut, Kişilerarası Boyut, Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu, Stres Yönetimi Boyutu ve Genel Ruh Hali Boyutu olmak üzere başlıca beş ana boyuttan oluşur. Aşağıda bu beş boyuta ilişkin beceriler sunulmuştur (Bar-On, 2006):

- **Kişisel Boyut:** Kişinin kendini bilme ve kontrol etme yeteneğini göstermektedir. Kişinin kendine olan saygısı, kendini duygusal anlamda tanıması

yani hisleri ile duygularının kendi düşünce ve tutumlarına nasıl etki ettiğini bilmesi, kendini ifade edebilmesi, düşünce ve davranışlarında bağımsız olabilmesi ve sahip olduğu potansiyeli hayata geçirebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır.

- **Kişilerarası Boyut:** Üç bölümden oluşur. Bunlar empati (karşıdaki kişinin olaylar sırasında nasıl düşündüğünü ve ne hissettiğini anlayabilme, kendini başka birinin yerine koyabilme becerisi), sosyal sorumluluk (sosyal ortamda katılımcı ve paylaşımcı bir tutum sergilemek) ve sosyal ilişkilerdir (İlişki kurma ve sürdürme başarısı). Bu alan ilişki kurma becerilerinin başkalarıyla ne derece uyum içinde olabileceğini göstermektedir (Stein ve Book, 2003: 37).

- **Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu:** Uyumluluk boyutu, problem çözme, gerçeklik ölçüsü ve esneklik alt boyutlarından oluşmaktadır. Uyumluluk skoru, bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemlerle ilgili olmasında ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkartır. Şartlara ve çevreye uyum yeteneği yüksek kişiler, problemlerle anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, yenilikçi, gerçekçi ve etkindirler. Bu kişiler, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun çözümler üretebilirler dolayısıyla kendilerine güvenleri tamdır. Bu uyumluluk sadece özel yaşamlarında değil iş yaşamlarında da geçerlidir. Bu kişiler örgütlerde daha çok, araştırma geliştirme de başarılı olurlar(Ergin, 2008: 26).

- **Stres Yönetimi Boyutu:** Stresle başa çıkma boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek skor almış kişiler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler, motivasyonlarını kaybetmezler. Bu kişiler genellikle soğuk kanlı, nadiren fevridirler ayrıca, baskı altında dahi iyi çalışırlar. Stres yönetim becerisi yüksek olan kişiler, stresli, endişe doğurabilecek ve kritik işlerde çalışabilirler. Bu yetenek, polisler, itfaiyeciler, acil servis çalışanları, örgütlerde ise özellikle yöneticiler için çok önemlidir (Ergin, 2008: 27).

- **Genel Ruh Hali Boyutu:** Kişinin hayata genel bakışını ve algılamasını içermektedir. İki ölçütü bulunmaktadır. İyimserlik (olumlu bir ruh hali içinde olmak ve bu durumu korumak) ve mutluluk (yaşamdan tatmin olmak ve kendini, başkalarını olduğu gibi kabul etmek, yaşam aktivitelerinin tadını çıkarmak) (Stein ve Book, 2003: 38).

Tablo- 3: Bar-On Duygusal Zeka Modeli

KİŞİSEL EQ	KİŞİSEL FARKINDALIK VE KİŞİSEL YETENEKLER
<i>Öz saygı</i>	Kendini doğru bir şekilde anlamak, idrak etmek ve kabul etmek
<i>Duygusal Öz Farkındalık</i>	Kendi duygularını anlamak ve duygularının farkında olmak
<i>Girişkenlik</i>	Etkili ve yapıcı bir şekilde kendisinin ve başkalarının duygularını ifade etmek
<i>Bağımsızlık</i>	Kendine güvenmek, duygusal anlamda bağımsız olmak
<i>Kendini Gerçekleştirme</i>	Kendi potansiyelini gerçekleştirmek ve hedeflerine ulaşmak için çaba göstermek
KİŞİLERARASIEQ	SOSYAL FARKINDALIK VE KİŞİLERARASI İLİŞKİLER
<i>Empati</i>	Başkalarının nasıl hissettiğini anlamak ve farkında olmak
<i>Sosyal Sorumluluk</i>	Kendini sosyal grup ile kaynaştırmak ve kişilerle işbirliği içinde yapıcı davranmak
<i>Kişilerarası İlişkiler</i>	Diğer kişiler ile tatmin edici, müşterek ilişkiler kurmak ve iyi geçinmek
STRES YÖNETİMİ EQ	DUYGUSAL YÖNETİM VE DÜZEN
<i>Strese dayanıklılık</i>	Duyguları etkili ve toleranslı bir şekilde yönetmek
<i>Dürtü (Tepki) kontrolü</i>	Dürtüleri etkili ve yapıcı bir şekilde düzenleyip davranmak
ŞARTLARA VE ÇEVREYE UYUM EQ	DEĞİŞİM YÖNETİMİ
<i>Gerçeklik</i>	Dış dünyadaki gerçeklerle ilgili düşünce ve hisleri nesnel bir şekilde algılamak
<i>Esneklik</i>	Yeni bir durumla karşılaşıldığında duygu ve düşünceleri ayarlamak ve yeni duruma uyum sağlamak
<i>Problem çözme</i>	Etkili bir şekilde kişisel ve kişilerarası problemleri çözmek
GENEL RUH HALİ EQ	KİŞİSEL MOTİVASYON
<i>İyimserlik</i>	Hayatın daha güzel yönlerini görebilmek ve pozitif bakabilmek

<i>Mutluluk</i>	Genel yaşamla, diğer kişilerle ve kendi ile ilgili mutlu hissetmek
-----------------	--

Kaynak: Yılmaz, 2007: 43

1.3.3.4. Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawafa göre, duygusal zeka, duyguların gücünü ve hızlı algılayışım, insan enerjisi bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve bunları etkin bir biçimde kullanma yeteneğini içermektedir (Cooper ve Sawaf, 2003: 12).

Cooper ve Sawaf, duygusal zekanın gelişmişimine önem verir ve bireyin işinde ve yaşamında duygusal zekası üzerinde yoğunlaşması ve onu geliştirmeye başlaması için bir çalışma planı önermektedir. Bu plan, duygusal zekayı psikolojik çözümlene ve felsefe alanından çıkararak ve doğrudan bilime, keşfe ve uygulamaya sokan dört köşe taşlı modeldir.

Birinci Köşe Taşı, Duyguları Öğrenmek; Kişinin duygusal potansiyelinin farkında olup bu farkındalığı kendi ilişkilerinde değerlendirmesi demektir (Çakar ve Arbak, 2004: 39).

- Duygusal Dürüstlük: Duygusal gerçeği tarafsız olarak algılamak anlamına gelmektedir (Çakar ve Arbak, 2004:39). Duygusal dürüstlük kendine karşı dürüst olma, iç sesini dinleme, kendinin ve diğerlerinin özgün potansiyelini yakalayabilmedir. Kişinin işinde ve hayatında duygusal dürüstlüğe sahip olması tutkularını kullanarak enerjisini ortaya çıkarmayı öğretir (Cooper ve Sawaf, 2003: 5-20). Duygusal dürüstlüğe sahip kişiler hislerini sıkça kullanırlar ve pişmanlık yaşamazlar.
- Duygusal Enerji: Kişinin enerjisi ve duyguları ile olan ilişkiyi algılamasıdır. (Çakar ve Arbak, 2004: 39). Kişinin ruhsal durumundaki değişimlerin tanımlanması güçtür. Bilinçli ya da bilinçsiz ruhsal durum değişimleri kişinin motive olmasını, moralini düzenleyici değişimleri yapmasını sağlar. Einstein “problemler onu yaratan zeka tarafından çözülemez” der. Einstein yaratıcı zekanın en iyi yürürken konuşurken hayal kurarken ya da düş görürken ortaya çıkacağını düşünür. En iyi fikirlerine görsel duyumlarını ve duygularını birlikte hareket ettirdiği zaman ulaştığını

belirtir (Cooper ve Sawaf, 2003: 24).

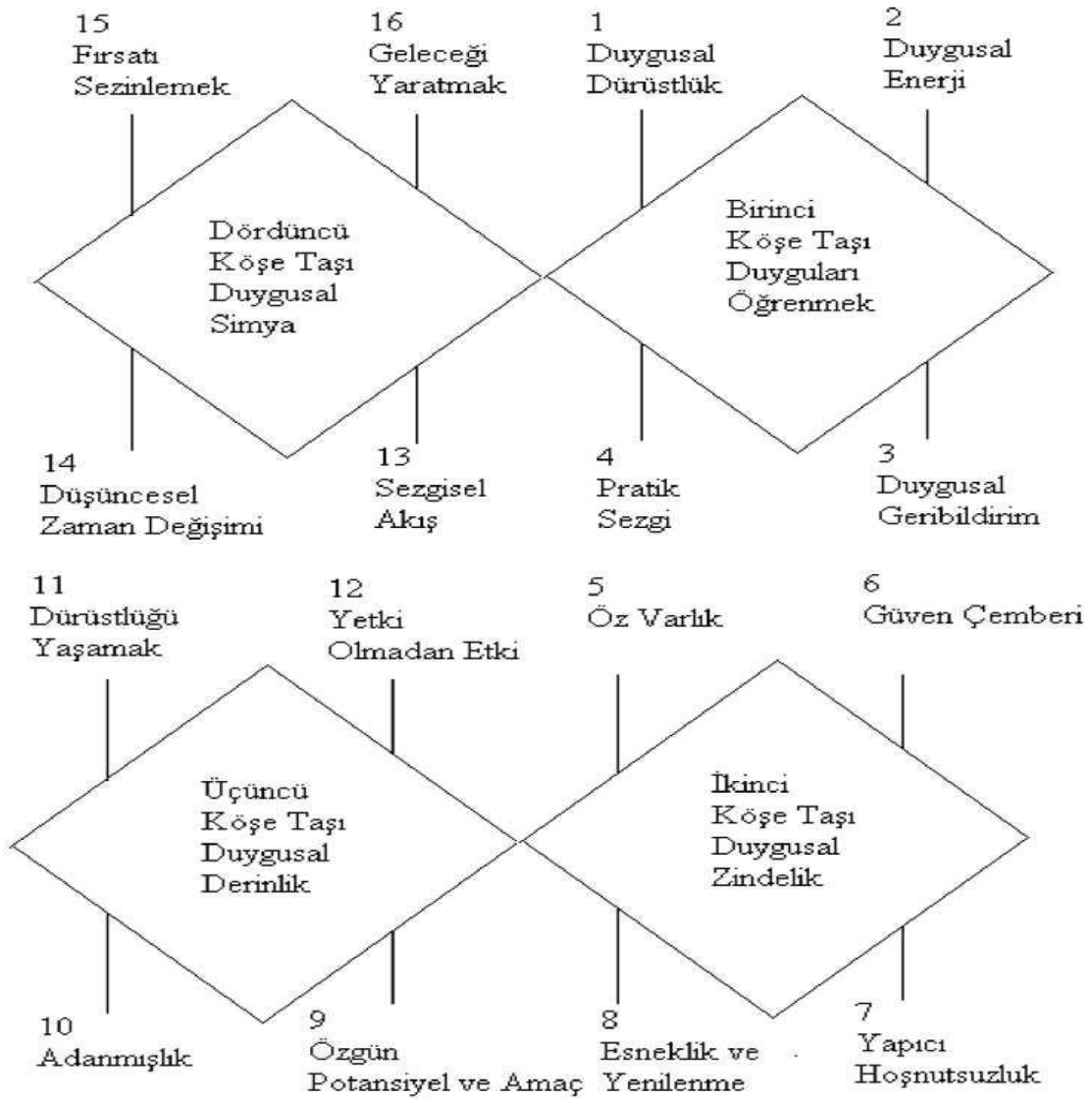
- Duygusal Geribildirim: Duyguların verdiği mesajları algılamaktır. Her duygu bir işarettir. Duyguların kişiyi hareketlendiren soru soran, sorulara açıklık getiren, kişinin kapasitesini arttıran, öğrenmeyi sağlayan ve pratiğe geçiren, davranış değişikliği yapan özellikleri bulunmaktadır. Duygusal zekanın gelişimi için oldukça önemlidir. Duyguların geri bildirim yolu ile denetlenmesi gerekir. Aksi durumda kontrol edilemeyen istenmedik, diğer insanlar için manasız davranışların ortaya çıkmasını sağlar (Cooper ve Sawaf, 2003: 38). Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde çocukların duygusal geribildirimleri iyi okuması kişiliklerinin oluştuğu bu dönemlerde çok önemlidir.
- Pratik Sezgi: (Duyguları sezmek) Sezgi fiziksel duyular dışında gerçekleşen bir algıdır. Duygusal zeka ile yakından ilişkilidir. Zekanın özelliklerini taşır. Sezgi yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlayan bir güçtür. Gizli olasılıkları açığa çıkarır. Bazen bir sorunun aniden gelen yanıtı olabilir. Kararsız kaldığımız durumlarda bir sonraki adımımızı belirler, fikrimizi şekillendirir. Kişiyi diğer insanlara yaklaştırır ve kişi için neyin önemli olacağını ve ne olacağı konusundaki karışıklığını çözer. Kişinin yaşadığı ve hissettiği şeyi istediği ve ihtiyacı olan olan şeyi bulmasına yardım eder (Cooper ve Sawaf, 2003: 55-58). Sezgileri kuvvetli insanlar başarılı ve mutludurlar.

İkinci Köşe Taşı, Duygusal Zindelik: Zindelik fiziksel alanda olduğu gibi duygusal açıdan da gereklilik göstermektedir. Bunun için kişinin, öz varlığa (kişinin duygusal açıdan sahip oldukları), güven çemberine (kişinin oluşturduğu güven ortamı), yapıcı hoşnutsuzluğa (hoşnutsuzlukların yapıcı olarak eyleme dönüştürülmesi), esnekliğe ve yenilenebilirliğe sahip olması beklenir. Burada yapıcı hoşnutsuzluk, hoşnutsuzluk gibi olumsuz bir duygudan nasıl yararlı sonuçlar elde edilebileceğini anlatmaktadır (Cooper ve Savvaf, 2003). Duygusal zindelik, kişinin duygusal olarak sakin ve duygularına hakim olabilmesidir. Gerektiğinde duygularında dolayısıyla düşüncelerinde çok kararlı ve esnek olabilmesidir.

Üçüncü Köşe Taşı, Duygusal derinlik: Kişinin içsel alanlarının farkında olup bunları örgütün amaçları için kullanıp insanlarda yetki kullanmadan etki duygusu uyandırmaktır (Çakar ve Arbak, 2004: 40). Kişinin duygularını yöneterek kendini saygın hale getirebilmesidir. Özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki önemli kavramlardır. Bu köşe taşı duygusal zekanın liderliğe bakan yönüdür.

Dördüncü Köşe Taşı, Duygusal simya: Duygusal zekanın kişinin yaratıcılığını artıran özelliğine yoğunlaşmıştır. Duygusal simya önem verilmeyen duyguların daha değerli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanılmasının yanısıra, sezgisel akışı, düşünsel zaman değişimini (kişinin geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanı beyninde canlandırabilmesi), fırsatları sezinlemeyi ve geleceği yaratmayı içermektedir. Sezgiler, kişilerin en belirsiz durumlarda karar vermelerinde, hiç kimsenin görmediği bir fırsatı görmelerinde yardımcı olmaktadır. Akış kavramı ise kişinin en az çabayla en çok ve iyi sonucu elde ettiği bir işte, zamanın bile nasıl geçtiğinin farkında olmadığı bir verimlilik durumu olarak görülebilir. Kişinin bu kadar verimli olduğu anlara yönelebilmesi ancak duygusal zeka becerilerini kullanmasıyla mümkün görünmektedir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Şekil-1: Duygusal Zekanın Dört Köşe Taşı



Kaynak: Cooper ve Sawaf, 2003: xxxv

1.3.4. Duygusal Zekayı Etkileyen Etmenler

1.3.4.1. Cinsiyet

Cinsiyet bireyleri birbirinden ayıran en önemli biyolojik özelliktir. Kız çocukları genellikle duyguları tanıma ve kontrol etme yönünden erkeklerden daha yeteneklidirler. Ayrıca duygusal açıdan ele alındığında erkeklere oranla daha duyarlı, daha empatik ve sosyal olarak daha uygun tepkiler verebilmektedirler (Davis, 1995: 660).

Kadınların erkeklere oranla daha yüksek seviyede duygusal zekaya sahip oldukları çalışmalarla ispatlanmıştır (Köksal, 2003: 16).

Duygusal zekâsı yüksek erkekler, sosyal açıdan dengeli dışadönük ve neşeli, korkaklığa, derin düşünmeye yatkınlığı olmayan, strese dayanıklı ve kendine güvenen kimselerdir. İnsanlara ve davalara bağlanma, sorumluluk alma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çeker. İlişkilerinde başkalarına karşı sevecen ve ilgilidirler. Zengin ama yerli yerinde bir duygusal yaşamları vardır. Kendileriyle, başkalarıyla ve yaşadıkları sosyal dünyayla barışıktırlar. Duygusal zekâsı yüksek kadınlar ise kendini ortaya koyabilen duygularını doğrudan dile getiren, kendi kendilerine olumlu bakabilen, hayatta bir anlam bulabilen insanlardır. Ayrıca erkekler gibi onlarda dışadönük, neşeli, duygularını uygun biçimde ifade edebilen strese kolay uyum sağlayabilen kişilerdir (Goleman, 2005: 63).

1.3.4.2. Yaş

Duygusal zeka yetilerinin kazanılması yaşla birlikte artmaktadır. Bebekler sözel iletişim başlamadan çok önce, duyguların ifade edilmesi yoluyla bir iletişime başlamaktadır. Bu da genelde ağlama yoluyla sağlanır. Çocuklar duyguları bebeklikten itibaren tanımaya, ayırt etmeye ve anlamaya başlarlar. Fakat duyguların kontrolü yaşla birlikte artar. Küçükken duygularını ifade edebilseler de kontrol etmekte güçlük çekerler. Büyük çocuklarla karşılaştırıldıklarında bebeklerde duygularını kontrol etmekle ilgili küçük belirtiler görülebilir. Fakat bebekler genellikle içsel tepkilerini yüz ifadeleri, sözle veya vücut hareketleriyle olduğu gibi dışa yansıtırlar. İki yaşından sonra dil gelişimindeki ilerlemelerin de etkisiyle duygularını daha kolay ifade etmektedirler. Duygularını yer ve zamana bağlı olarak kontrol etme yeteneği üç yaşından sonra, duygularını toplumsal değerlere göre ifade ve kontrol etme yeteneği ise okul yıllarında gelişmektedir. Kişinin zaman içinde kazandığı her yeni değer duyguların çeşidini etkiler, kişi kişiliğini kazandıkça yani değer yargısını oluşturdukça duyguları hissetmesi ve hissetme derecesi değişir. Duygusal zeka ve yaş arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda büyük yaş grubundakilerin küçük yaş grubuna göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu

görülmektedir (Hyson, 1994: 50; Kyoung Hoe ve Hye Jung, 1999: 156; Bar-On, 2000: 367).

1.3.4.3. Kültür

Bazı temel duygular evrensel olsa da duygusal zeka yetilerinin kazanımı çocukların içinde bulunduğu toplumun kültürel ve sosyal değerlerinden etkilenebilmektedir. Kültürler arası karşılaştırmanın yapıldığı bir araştırmanın bulguları, İngiliz çocukların olumsuz duyguların maskeleyi İtalyan çocuklardan daha küçük yaşlarda öğrendiklerini göstermiştir. Başka bir araştırmada ise, Bombaylı çocukların olumsuz duygularını gizlemede İngiliz çocuklardan daha duyarlı olduğu belirlenmiştir (Cole ve Cole, 2001: 415). Javanese kültüründe duyguların açıkça ifade edilmesi yasaklandığı, anne ile çocuk arasındaki ilişkinin mesafeli olduğu görülmektedir. Kore kültüründe de duyguların açıkça ifade edilmesi engellenir. Örneğin, yabancı birisine gülümseme çok uygun bir tepki değildir. Her kültürün kendi içinde, çocukların yaşına göre hangi duyguların doğal veya uygun olduğu, hangisinin sosyal ilişkilere göre ifade edileceği ile ilgili inançları bulunmaktadır (Hyson, 1994: 73).

1.3.4.4. Mizaç

Çocuklar aynı yaş ve cinsiyette olsalar da duygusal yoğunluğu ve duyguları kontrol etme yetenekleri mizaç özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Mizaç özellikleri çocukların kalıtım ve biyolojik yapısından kaynaklanan birçok özelliği kapsamaktadır. Bazı çocuklar çok mutlu bazıları ise üzgün veya kızgın bir yapıya sahip olabilmektedirler. Çocuklar büyüdükçe de onların doğuştan getirdikleri bu özellikleri duygusal gelişimlerini etkilerken, utangaç bir çocuk sınıf içindeki etkinliklere daha az katılabilmekte, bu da onun sosyal-duygusal gelişimini sınırlayabilmektedir (Hyson,1994:69; Zeidner vd., 2002: 219).

Mizacın duygusal zekayı etkilediği düşünüldüğünde, mizacı da kalıtsal ve çevresel faktörler etkilemektedir. Bu da duygusal zeka kapasitesinin yaratılış ve yaşantılarla ilişkili olduğunun göstergesidir.

1.3.4.5. Model Olma

Erken yaşlarda duygusal zekâ yetilerinin düzenlenmesinde model olma çok etkili olmaktadır. Birçok duygu gözlem yoluyla kazanılır. Birçok insan doğrudan kendileri bir zarar görmedikleri halde fareden, kediden, yılan hatta sınavdan korkarlar. Bu korkuların nedeni ise, söz konusu korkulara sahip modellerin gözlenmesidir. Modeller sesleri, mimikleri, bağırma, ağlamaları, söyledikleri sözler yoluyla gözleyen kişiye birçok mesaj verir ve sonuçta modeli gözleyen kişi dolaylı yaşantı kazanarak aynı korkulara sahip olabilir (Senemoğlu 2004: 221). Çocuklar özellikle okula başlayana kadar anne babalarını, okula başladıktan sonra ise anne babalarıyla birlikte daha yoğun bir şekilde öğretmenlerini model almaya başlarlar. Orta okulla birlikte artık arkadaş çevresi ön plandadır. Bu model alma süreci çocuklarda kişilik tam anlamıyla oluşuncaya kadar devam eder. Bu yüzden çocuk eğitiminde çevre faktörü çok önemlidir.

1.3.4.6. Beyin Gelişimi

Duygular üzerinde beyin önemli bir etkiye sahiptir. Duygular, duygusal ifadeler ve davranışlar beyin ve sinir sistemi tarafından yönetilmektedir. Beyin ve merkezi sinir sistemi geliştikçe çocuklar duygularını yerinde ve zamanında ifade ve kontrol edebilirler. Normal gelişen çocuklarda bu süreç kendiliğinden ve beklenen şekilde oluşur. Özellikle serabral korteks olgunlaştıkça çocuklar kendilerini olumsuz davranışlara itecek güçlü duygularını bastırabilirler. Zeka geriliği olan çocuklarda, duygusal zekada da zayıflık görülür (Hyson, 1994: 64-65).

1.3.5. Duygusal Zekanın Gelişimi

Yıllardır, lider mi doğulur lider mi olunur tartışmaları yapılmaktadır. Bu da konuyu duygusal zekânın doğuştan mı, sonradan mı kazanıldığı tartışmalarına götürmektedir. Örneğin, insanlar empatiye belli bir seviyede sahip olarak mı doğarlar yoksa hayat deneyimlerinin bir sonucu olarak yaşadıkça mı empatiye ihtiyaç duyarlar? Bunların her ikisi de doğrudur. Yapılan bilimsel çalışmalar,

duygusal zekâ için genetik yeterliklerin olduğunu göstermektedir. Psikolojik ve gelişimsel araştırmalar, eğitiminin de duygusal zekâda genetik kadar önemli rol oynadığını göstermektedir. Birçok kişi tarafından bilinmiyor olsa da, araştırma ve uygulamalar açık olarak duygusal zekânın öğrenilebildiğini ortaya koymaktadır. Bu konuda kesin olan diğer bir konu da, duygusal zekânın yaşla birlikte artmasıdır (Goleman, 2000: 93).

Cooper' a göre, kişi eğer kendi duygusal zekâsının özelliklerinin farkındaysa şu güçleri artırması daha muhtemeldir: Sezgi, insanlara güvenme ve güvenilir olma, doğruluk ve dürüstlük duygusu, yapıcı memnuniyetsizlik değerlendirmesi, etkili karar alma ve zor durumlarda iyi çözümler bulma yeteneği, etkili liderlik. Kısacası duygusal zeka yüksek insanlar, duygularından kaçmak yerine, duyguların gücünü yakalar (Cooper ve Sawaf, 2003: 31).

Duygusal zekayı oluşturan kavramlar olan, bireyin kendi duygularını tanıması ve kontrol etmesi, diğer insanların duygularını tanıması, isteklerini erteleyebilmesi, zorluklar karşısında direnebilmesi ve kendi kendini motive edebilmesi gibi yetenekler tam anlamıyla kalıtsal olarak gelmeyen ancak yaşam boyunca öğrenilebilen ve geliştirilebilen yeteneklerdir (Acar, 2002: 31). Duygusal zeka bir çok bilim adamına göre IQ'dan daha önemlidir. Bu yüzden duygusal zekanın gelişimi, eğitim sistemimizin bir parçası ve temel amaçlarından biri olmalıdır. Çocukların kişisel, sosyal ve akademik yaşamda başarı için motive olmaları, yaşıtları ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmaları, büyüme ve gelişmenin getirdiği güçlüklerle uyum sağlamaları için okullarda uygulanan eğitim programların duygusal zekayı destekleyen programlarla güçlendirilmesi gerekmektedir (Payton vd., 2000: 189; Goleman, 2005: 348). Okul programları incelendiğinde, zihinsel yeteneklerin daha çok desteklendiği, duygusal zeka yeteneklerine ise, çok fazla önem verilmediği görülmektedir. Oysa duygusal zeka eğitimi, çocuklara olduğu kadar eğitimcilerle de yararlar sağlamaktadır. Çocukların duygusal zeka yetenekleri arttıkça, kazandıkları akademik başarılar artmakta ve sosyal ilişkileri güçlenmekte, anlaşmazlıklar ve sorunlar azalmaktadır. Eğitimciler ise, disiplin problemlerinin azalması nedeniyle eğitim verme işlevlerini daha etkili bir şekilde sürdürebilmektedir (Stone vd., 1998: 4).

Çocuklara, duygusal ve sosyal yeterlilikleri içeren, duygusal zekalarını destekleyen (öfke kontrolü gibi) kontrollü bir eğitim verildiğinde, kendilerini uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklardan korudukları, saldırganlık, kavga gibi tutumlardan kaçındıkları görülmüştür (Goleman, 2005). Sonuçta insanoğlunun davranışları duygularının tepkileridir. Duyguları eğittiğin zaman davranışı da eğitirsin.

Duygusal zeka eğitiminde öğretmenlerin dikkat edeceği noktalar şu şekilde sıralanabilir (Radford, 2003)

- Hangi alanda olursa olsun öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez. Etkili bir öğrenme için çocukların duygularını da desteklenmesi gerekir.
- Duygular ilk çocukluk döneminden itibaren tanıtılmalıdır.
- Duygusal zeka kapasitesi her çocukta vardır. Ancak çocuklar farklı zeka profilleri ile eğitim sürecine katılırlar. Öğretmenler, farklı zeka alanlarına eşit derecede önem vermelidirler.
- Öğretmenler, eğitim etkinliklerini planlama, yürütme ve değerlendirmede duygusal zeka alanına geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidir. Duygusal zekanın etkinlikler ile desteklenmesi öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirir.
- Uygulamalar sırasında çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri duygularını yaşayabilecekleri bir eğitim ortamı sağlanmalıdır.
- Çocukların bireyselliğine önem verilmelidir. Duygusal zekaları hem bireysel hem de sosyal olarak geliştirilmelidir.
- Çocuklarla duygusal iletişim kurulmalı, çocuklar gün içinde kendilerini duygusal olarak ifade etmeye yönlendirilmelidir.
- Çocukların duygularını ifade etmelerini desteklemek için öğretmenlerin rehberlik edici, duyguları övücü ve uyarıcı olmaları, ayrıca çocuklarla ilişkilerinde de duygusal olarak yansız olmaları gerekir. Eğitimciler çocuklarla ilişkilerinde stres, korku, üzüntü, kızgınlık gibi olumsuz duygular kullandıklarında, çocukların da bu tür olumsuz duygularla tepki verdikleri görülmektedir. Korku, eğlence ve heyecan gibi ana duygular sınıf ortamında sergilenmeye çalışılmalıdır.

Duygusal zeka eğitimi sayesinde çocukların duygusal zeka düzeyleri gelişmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda verilen eğitim sayesinde çocukların duyguları ifade

etme, anlama ve yönetme gibi temel duygusal zeka yetilerini kazanmaları ve günlük ilişkilerinde, karşılaştıkları sosyal problemlerde, gelişimlerinin karmaşık ihtiyaçlarına uyum sağlamada becerilerini kullanmaları hedeflenmektedir. Duygusal zeka eğitimi, sosyal ve duygusal becerilerin öğrenildiği bir süreç olup, kendinin farkına varma (özbilinç), güdü kontrolü, işbirliği içinde çalışma ve kendisi ve başkalarına karşı duyarlı olma gibi bir çok beceriyi içermektedir. Goleman'ın değişimiyle duygusal zeka eğitimi, zeki olmanın başka bir yoludur (Elias vd., 1997: 2, Aktaran: Ulutaş, 2005).

Özet olarak duygusal zeka eğitilerek kuvvetlendirilebilir ve duygusal zeka eğitimi, duyguların, kişilerin hayatlarında ve iş yaşamlarında başarılı olacak şekilde kullanabilmelerini kapsar. Akla hükmetmek ve kalbi yani duyguları serbest bırakmak duygusal zeka değildir. Bu akla hükmetmemekten daha iyi bir durum değildir. Kalp ve kafa her ikisi de zekice kullanılmalıdır ki bunlar bizi hayatımızda ve işimizde başarıya götürsünler (Bagshaw, 2000: 61-65).

1.3.6. Yönetimde Duygusal Zekanın Önemi

Duygusal Zeka yaklaşımı çerçevesinde büyük önem taşıyan "Yönetmek" kavramı, sadece yöneticilerin kendilerine bağlı çalışanları yönetmesi anlamıyla sınırlı kalmamakta, tersine en önemli farkı öncelikle kişinin kendini yönetmesi olduğunun altını çizmektedir. Uzun yıllar boyunca, kişilerin özel yaşamlarında önemli bir yere sahip olan duyguların, geleneksel bir yaklaşımla, iş yaşamında önemsenmediğini, göz önüne alınmadığını, tersine gereksiz ve pek çok durumda da zarar verici sayıldığını görülmektedir. Oysa günümüzde, kişinin duygusal farkındalığı, duygularını yönetebilme ve güvene dayalı, sağlıklı ilişkiler kurma becerisi, başka bir deyişle gelişmiş bir duygusal zekaya sahip olması işyerinde başarının anahtarı olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı liderler kendi güven ve yeterlilik duygularını çevrelerine de yayar ve insanları hayal gücü daha geniş, uyumlu ve yenilikçi olmaları için esinlendirir (Goleman, 2000: 132-249).

Yönetimsel etkililik, yönetimin işlevlerinin amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda, iş görenlere iş gördürebilecek biçimde düzenlenmesi, yerine

getirilmesi, olarak düşünülebilir. Örgütlerin etkililiğinden doğrudan sorumlu olan yöneticilerin etkili olması için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekir. İnsan ilişkilerinin oldukça önemli olduğu eğitim örgütlerinde, yönetici davranışlarının da önemli olduğu, bu davranışların etkili davranışlar olmasının örgüt ve birey başarısını etkilediği belirtilmektedir. Modern yönetim yaklaşımlarını incelediğimizde etkili yöneticinin sahip olması gereken yetilerin, kişilerin duygusal zeka yetileriyle paralellik gösterdiği görülmektedir (Erçetin, 1998: 12-13).

Modern yönetim anlayışları liderlerin gruplarında, güvenilirlik, eyleme geçme, girişkenlik, kendine güven, sevgi, birleştiricilik, yaratıcılık, güzel konuşma, motivasyon, inandırıcılık, tanınma, uyarlanabilme, ısrarlılık, duygusal denge, yargılama, iletişim becerileri, ileri görüşlülük gibi duygusal zekâ becerileri yönünden üstün olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Kaya, 1996: 141).

Duygusal zekanın temel taşlarından biri de empati kurabilmektir. Son yıllardaki gelişmeler, geleneksel yönetim süreçlerine, (planlama, örgütlenme, eşgüdüm, yöneltme ve denetim) karar verme, iletişim ve işbirliği gibi yeni süreçler eklenmesine yol açmıştır. Bu süreçler özellikle yöneticilerin, duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama yeteneklerine olan gerekliliğe dikkat çekmiştir. Bu bağlamda iletişim ve işbirliği becerisi yüksek yöneticilerin, örgütsel rollerini gerçekleştirmede daha başarılı olabilecekleri söylenebilir (Ural, 2001: 212).

Yönetim, sürekli aynı işleri yapmaktan öte, değişmeyi yönetmeyi gerektiren, dolayısıyla insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı çalışma alanlarından biridir. Yöneticinin davranışları örgütün geleceğini belirler. Bu nedenle yöneticilikte önemli olan davranışları sergileme biçimidir. Duygularını kontrol edemeyen ve duygularını yönetemeyen yöneticinin doğru işler yapması zordur. Doğru becerileri sergileyici yöneticilik yapmanın temeli, kendisini ve ilişkilerini nasıl yöneteceğini belirleyen duygusal zekâdadır (Gürsel vd., 2004). Başaran' a (1992) göre de, eğer bir yönetici, örgütsel etkililiği sağlayarak yönetsel başarıya ulaşmak istiyorsa, örgütünde insan ilişkilerini yönetmede başarılı olmak durumundadır. Yöneticiler, kendi kurumlarında nitelikli insan ilişkilerini kurmak ve sürdürmekle görevli kişilerdir. Yöneticinin nitelikli insan ilişkileri kurmasındaki kasıt, insan ilişkilerinde

açık olması, personeline güvenmesi ve personelini değerlendirirken kendini onun yerine koyabilmesi ve personeli duygu ve düşüncelerine inandırabilmesidir.

Ayrıca yöneticilerin iş ve iş dışı yaşam arasında kesintisiz bir duygu ve düşünce etkileşiminin, akışının hatta karışımının olduğunu bilmeleri gerekir (Açıkalin, 2002: 15). İnsanların duygu ve düşünceleri belli olayların sonucunda gelişir. Yönetici çalışanın işteki ve iş dışı sıkıntılarını bilmezse onu anlamaz. Anlayamadığı insanın da duygu ve düşüncelerine tesir edemez.

Lider konumundaki bir yönetici, örgüte bağlılığı geliştirerek, bireylerin gelişimini sağlayarak, kendisine verilen yetkileri kullanarak, yararlı öğüt ve öneriler vererek, örgüt üyeleri için çekici örgüt amaçları saptayarak, personelin kişilik ve liderlik becerilerini vurgulayarak çalışanlarını etkileyebilir. Buna göre bir yöneticinin lider olarak kabul edilebilmesi için, yönettiği personelin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemede alışılmış uygulamaların dışına çıkması gerektiği söylenebilir (Aydın, 2000). Sıradan ve alışlagelmiş yönetimler, tüm personele beraberinde mesleki tükenmişliği getirir.

İşveren aynı zamanda bir yönetici ve lider konumundadır. İş ortamları genellikle sosyal ilişkilerin özellikle iletişimin yoğun olduğu yerler oldukları için duygusal zekanın önemi daha da artmaktadır. Duygusal zeka iş ortamına taşındığı zaman kişinin kendi farkındalığı, kişisel dengeyi sağlama ve motivasyonu sağlayan kişisel yeti ile empati ve sosyal becerileri kapsayan sosyal beceriler ön plana çıkar, sonuçta bu faktörler başarıya ciddi katkı yapar. Karşısındakinin duygularını anlamaya elverişli duygusal zekası yüksek bir lider, çalışanlarının ihtiyaçlarını daha iyi anlar ve onlara çok daha yapıcı geri bildirimlerde bulunur ve çatışmalardan uzak bir iş yeri ortamı sağlanır.

Liderler iş ortamında moral ve coşku yaratarak riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler. İş görenleri ile empati kurarak önce onların düşünce ve duygularını, sonra eylemlerini dikkate alırlar. Çok zengin duygu dünyasına sahiptirler. Güçlü olan bu duyguları ile çevrelerini etkiler ve yönlendirirler (Erçetin, 1998: 12-13).

Araştırmalara göre, örgütsel başarıda etkin liderler, sözlü olmayan duygusal etkileşimlerden kaynaklanan bilgileri çok iyi fark edip, insanların duygu ve düşüncelerini tahmin edebilmektedir. Ancak liderlerin bu yeteneği zekayı ölçen

geleneksel psikolojik testlerle de duygularını içten ve inandırıcı biçimde aktarma yetenekleridir. Kendini ifade etme düzeyi yüksek olan liderler daha çok yüz ifadelerini, seslerini, el kol hareketlerini kısaca tüm bedenlerini etkili kullanarak iletişim kurabilmektedirler. Bu özellikleri, başkalarını esinlendirerek harekete geçirmelerini sağlayabilmektedir. Duygusal zekaya sahip bir lider, içgüdülerini ve düşüncelerini etkili ve tam olarak kontrol eder, insanları motive edici, koordine edici, üretici ve istikrarlıdır. Kendi tavırlarının diğerleri üzerindeki etkilerini anlama ve onların duygularını kontrol edebilme yeteneğine sahip olduğundan gruptaki duygusal patlamaların, önceden farkına varıp, yorumlayıp, hedefi gerçekleştirmede bir basamağa dönüştürebilir (Johnson, 1999, Aktaran: Bülbüloğlu, 2001). Yöneticinin duygusal zekaya sahip olması, örgüt problemlerin çıkmaması anlamına gelmez, kaçınılmaz problemlerin minimum yıpranmayla çözülmesini sağlar.

1.3.6.1. Okul Yönetiminde Duygusal Zekanın Önemi

Okul müdürleri, bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için çalışmalarını koordine eden, denetleyen, çalışanları örgütleyerek emirler veren kişidir (Gürsel, 2004: 8). Okulların amaçlarının ortak olması onları yapısal anlamda benzer kılmaktadır. Okulları birbirinden ayıran özellikler ise okul müdürlerinden kaynaklanmaktadır. Okul müdürü dışında okuldaki tüm öğelerin değişmezliği sağlandığında, okuldaki birçok durumun okul müdürüne bağlı olarak değiştiği gözlenebilir. Klasik manada, okul yöneticisi, belli yeterliklere sahip olmalı; görev, yetki ve sorumluluklarını bilmelidir. Eğitimi iyileştirmeye okullardan başlamanın gerekliliği düşünüldüğünde çağdaş okul müdürlerinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği sorusu akla gelmektedir. Çağdaş okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, bedenen olduğu kadar ruhen de sağlıklı yöneticidir (Açıkalm, 1995: 6-7).

Yöneticinin duygusal zekası okul yönetimini etkilemektedir. Bu bağlamda ele alındığında müdürlerin mesleki deneyimini, yönetim bilgisini, akademik bilgisini, sezgisini, kişisel niteliklerini, kavrayışını okulun yönetiminde kullanma şekli duygusal zekaya dayanmaktadır (Duncan, 2002). Yönetim faaliyetlerinin özü kişiler

arası ilişkilere ve kişisel becerilere (empati, özgüven, öfke kontrolü, stres yönetimi, saygı, işbirliği kurabilme vb.) dayanmaktadır. Duygusal zekası yüksek bireylerin iyi birer yönetici olması herkes tarafından beklenen bir şeydir. Örgütün çalışanlarının ve yöneticilerinin davranışları, hissettikleri duygulara göre şekillenir. Bütün davranışların arkasında onu tetikleyen mutlaka bir duygu vardır. Okul yöneticisi başta kendi duyguları olmak üzere çalışanların duygularını hissedebiliyorsa davranışları ancak kendi hayatında ve örgüt düzeninde huzur getirir.

Okul yöneticileri için duygusal zeka durumu kavrayabilmek, insani eğilimleri okuyabilmek ve ona göre hareket etmek gereklidir. Ortak hedefler doğrultusunda başkalarıyla çalışabilme yeteneğine sahip olan insanlar planları, bilgiyi ve kaynakları paylaşarak işbirliği yaparlar, dostane, işbirlikçi bir ortamı teşvik ederler ve işbirliği için fırsat yaratırlar (Goleman, 2000: 254-271).

Goleman, vd., (2002: 9-20)'ne göre lider grubun duygusal rehberidir. Kolektif duygulara olumlu yön vermek, zehirli duyguların yarattığı havayı yok etmek liderin görevidir. Lider duygulara hitap eder. Lider kendisine örgüt üyelerinin ruh halini etkilemek yoluyla örgütün duygusal ikliminin oluşumuna katkıda bulunur. Bu nedenle yöneticilerin de duygusal zekaları yüksek olmalıdır (Brockert ve Braun, 2000: 207). Çünkü örgütte olumlu çevre yaratmak ve çalışanların performansını olumlu etkilemek, öğretmenlerin bilgilerini ve becerilerini kullanması için güdülemek, yani etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak en başta okul yöneticisinin görevidir (Kapıkıran, 2004). Yöneticilerin genel ruh hali ne denli olumluysa, o denli işbirliği yaparak çalışırlar. İşten alınan sonuçlar da daha verimli olur (Goleman, vd., 2002: 27).

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

ulaşmada daha ısrarcı olmaya eğilimliyken, kötümserler vazgeçmeye daha yatkındırlar. Okul liderleri yönetimleri süresince birçok engelle karşılaşılır. Bu zorluklara dayananlar ve amaçlarında kararlı olanlar daha büyük bir avantaja sahip olacaklardır ve engellere aştıkça kendilerine olan güven daha da artacaktır. Araştırmalar etkili eğitim yöneticilerini ayrı bir yere koyan birçok yeterlilik ortaya koymuştur. Bu liderlerin, ikna edebilme güçlerinin ve başarı motivasyonlarının yüksek olduğu, hatta çok iyi düzeyde önderlik gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca bu liderler, örgütte var olan olanakları bilirler ve tereddüt etmeden harekete geçerler. İnsanlarla iyi geçinmek duygusal zekanın önemli yönlerinden biridir. Etkili liderler; fikir birliği oluşturma, takım çabalarını koordine etme, çoklu bakış açılarını takdir etme ve verimsiz tartışmaları engelleme konusunda ustadırlar. Bu yetenekler, liderlerin amaçlarını gerçekleştirmek için gereken olumlu ilişkileri geliştirmelerini sağlar (Aktaran: Cherniss, 1998).

Düşük duygusal zekâ düzeyleri örgütü etkiler ve bunun bir maliyeti vardır. Okul yöneticisinin birlikte çalıştığı kişilerin hissettikleri ile uyum içinde olması, anlaşmazlıkları yapıcı eleştiriler olarak dile getirebilmesi, farklılıklara değer verebilmesi ve bunun sürtüşmenin kaynağı olmaktan çıkarabilmesi, etkili bir iletişim ağı kurabilmesi, astlarının memnuniyetlerini, morallerini yükseltecek ve kuruma bağlılıklarını arttıracaktır. Duygusal zekâ becerilerini kullanan okul yöneticileri öğretmenler tarafından sevilir ve saygı görürler, örgüt olarak okulda pozitif bir atmosfer oluştururlar. (Weisinger, 1998: 14; Goleman, 2005: 203).

Okul denilen örgütte duygusal zekası yüksek okul yöneticisinin, düşünme, planlama, uzun vadeli bir işi tasarlama ve sorunları çözümlenmede daha başarılı olması beklenir. Kendini harekete geçirebilen, aksiliklere rağmen okulun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda yoluna devam edebilen, dürtülerini kontrol ederek doyumunu erteleyebilen, ruh halini düzenleyebilen, sıkıntılarının düşünmesine engel olmasına izin vermeyen, kendini başkalarının yerine koyabilen, başkalarının duygularını paylaşabilen kısaca duygusal yetkinliğe ulaşmış okul yöneticileri, aynı amacı gerçekleştirmek doğrultusunda birlikte çalıştığı öğretmen ve diğer personelle daha uyumlu ilişkiler kurabilecektir. Çünkü okul, ilişkilerin çok yakın, içten ve kuvvetli olması gereken bir örgüttür (Atay, 2002).

Bir okul yöneticisi kısaca; kendisinin, öğretmen ve öğrencilerinin duygularının farkında olmalı, duygularını yönetebilmeli, duygu ve mantık arasındaki dengeyi görev ve sorumlulukları çevresinde kurabilmeli, empatik düşünmeyi öğrenmeli, örgüt olarak okulun tamamında, personel ve öğrencilere empatik düşünmeyi aşılmalı, kendisini, öğretmenleri ve öğrencileri geliştirdiği vizyon ve misyona motive edebilmeli, sosyal becerilerin gelişimini kurumsal olarak hedeflemelidir.

Okullarımızın temel amaçlarından biri de, kalp ve akıl arasındaki dengeyi kurabilmiş, kendisinin ve diğer insanların duygularının farkında olan, diğer insanları da anlamaya çalışan, kendisi dahil herkese saygı duyabilen, duygularını yönetebilen ve oto kontrol sahibi nesiller yetiştirmek olmalıdır. Bu da ancak okulların örgütsel duygusal zekalarının yüksek olması ile mümkündür.

2. STRATEJİK LİDERLİK

2.1. Liderlik

Tarihe baktığımız zaman dünya düzenini etkileyen ve gelişimine yön veren en önemli etken liderlerdir. Buna rağmen liderlik konusuyla ilgili ilk ciddi çalışmalar 1900 yılından sonra yapılmıştır. 1927'den sonraki yıllarda konunun önemi daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. 1941-1944 yılları arasında ise yapılan araştırmaların sayısında ciddi artışlar olmuştur. Bu tarihlerde özellikle Kurt Lewin'in küçük gruplar üzerinde yaptığı araştırmalar liderlik konusunun anlaşılmasında gerçek bir değişikliğe yol açmıştır (Güney, 2000: 499). Son yıllarda liderlik daha da önem kazanmıştır, liderlik bir çok yönüyle ele alınmış ve liderlikle ilgili sayısız araştırmalar yapılmıştır. Bir çok bilim adamı liderliği tanımlamıştır, bunlardan bazıları şunlardır:

Hemphill'e (1997) göre, "Bir grubun eylemlerini ortak olarak paylaşılan bir amaca doğru yönlendiren bir bireyin davranışdır."

Liderlik, insanları belli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileme faaliyeti olarak tanımlanabilir; liderin arkasında belli bir beyin gücü de olmalıdır. Liderlik sadece komutanlık otoritesi değildir, ihtiyaç gereği olarak sıradan bir kişiyi

cezbeden, alışılmışın dışında bir şahsiyet kuvvetini de ihtiva eder (Adair, 2005: 63).

Yukl'a göre "Örgütün bir üyesinin öteki üyeleri güdüleyebilmesi ya da onların yeterliklerini değiştirebilmesidir." Du Brian'a göre "Ortak amaçları için birleşen insanları, amaçlarını gerçekleştirmede etkileme sürecidir." (Aktaran: Başaran, 2004: 73)

Zaleznik'e (1999) göre liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır, Bass'a (1985) göre grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir.

Liderlik, belirli bir durum ve koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranışlarını ve eylemlerini etkileme sanatıdır" (Şimşek , 1999: 176).

Lider grubun bir bireyi olarak, öteki personelin üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir. Örgütü amaçlarına ulaştırmak için hedefleri belirlemek, bu öncelikler doğrultusunda çalışanları etkileyen ve geleceğe yöneltebilen kişidir (Çelik, 2003: 2).

Lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır" (Bursalıoğlu, 1999: 204). Liderlik genel anlamda bir bireyin grubu istenilen örgüt ya da grup amaçlarına ulaşabilmesi için etkileme sürecidir. Buna göre liderlik bünyesinde 3 unsuru taşımaktadır: 1- Liderlik tek başına bir kişiyi değil, bir süreci ifade eder, ister biçimsel lider isterse biçimsel olmayan lider olsun. 2- Liderlik çok yönlü bir etkileme yani grubun diğer üyelerinin açıkça ya da üstü kapalı olarak liderin etkisini kabul etmesi sürecidir. Liderin gücü gruptan kaynaklanır. 3- Liderden grubunu arzuladığı amaçlara doğru harekete geçirmesi, grubu amacına ulaştırması beklenir (Çetin, 2009: 21).

2.2. Strateji

Stratejik yönetim ve stratejik liderlik içerisinde geçen strateji (strategy) kelimesi iki eski Yunanca kelimedenden oluşmuştur. İlk parçası yayılmış bir ordu ya da geniş bir insan topluluğu anlamına gelen "stratos" tan gelmektedir. İkinci bölüm olan egy de eski Yunanca'da yön vermek fiilinden çıkmaktadır (Adair, 2005: 15).

Bazı kaynaklarda stratejinin "yol, çizgi ve nehir yatağı anlamına gelen" Latince "stratum" kelimesinden geldiği ifade edilmektedir (Eren, 1998: 2).

Akgemci'ye göre strateji kelimesinin oldukça eski bir tanımına ekonomi alanında rastlamak mümkündür. İktisatçı ve matematikçi olan Neuman ve Morgenstern stratejiyi “kişisel faydasını maksimum kılmaya çalışan iki oyuncunun rasyonel davranışları” şeklinde tanımlamaktadırlar. Burada strateji ekonomi açısından ele alınmakta ve kişisel faydasını maksimum yapmak isteyen oyuncuların rakiplerin davranışlarını olasılık hesaplarına dayandırarak matematiksel açıdan değerlendirip aldıkları kararlara vurgu yapılmaktadır (Sütçü, 2008: 10).

Maviş (1988) strateji kavramının 1970'lerden sonra çok sık kullanılmaya ve işletme alan yazınında önemli bir yere sahip olmaya başladığını ifade etmektedir.

Son yıllarda ise strateji kavramı daha da önem kazanmıştır. Layton ve diğerlerinin de vurguladığı gibi strateji kelimesi günümüzde de sık sık duyulmaktadır. Örneğin bir spor karşılaşmasında, rakibe göre daha atak ya da savunmacı bir oyun stratejisi belirlemek, örgütlerinin büyümesi, küçülmesi ya da mevcut durumunu koruması, ulusal ya da uluslararası bir şirketle birleşmek gibi stratejiler kullanılmaktadır. Eğitimde strateji, okulun hedeflerine ulaşması için atacağı adımlardır. Günümüzde okullarda beş yıllık stratejik planlar yapılmaktadır. Bunun yanında sanayi örgütlerinde olduğu gibi özellikle mesleki eğitim veren okullarda mevcut çevre olanaklarını ve beklentilerini dikkate alarak yeni bölümler açma ya da var olan bölümleri kapatma gibi stratejiler de kullanılabilir. Stratejiler, hedefe ulaşmak için ne yapılmasını gerektiğini söylemektedir (Altınkurt, 2007: 5).

Strateji kavramı askeri alanda geniş olarak kullanılan bir kavram olmasının yanında zaman içerisinde yönetim alanında da kullanılmaya başlanmıştır. Yönetim biliminde strateji, “bir örgütün hedefine ulaşmak için izleyeceği yollar, planlar, taktikler” anlamında kullanılmaktadır (Aktan, 2008: 6).

Türk Dil Kurumunda strateji, “ Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol ” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2014).

Hofer ve Schendel'e (1978) göre ise strateji, “örgütün iç kaynakları ve kabiliyetleriyle dış çevrenin fırsat ve tehditleri arasında uyum sağlayacak faaliyetler” olarak tanımlanabilir. Buna göre strateji; “örgüt ile çevresi arasındaki ilişkileri analiz ederek örgütün istikametinin ve amaçlarının belirlenmesi, bunları gerçekleştirecek faaliyetlerin tespiti ve örgütün yeniden düzenlenerek gerekli

kaynakların tahsis edilmesi” şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 2007: 7).

Stratejinin şu ana kadar yapılan en yaygın tanımlarından da anlaşılacağı gibi stratejik amaçlara ulaşabilmek için alınan tedbirleri ve düzenlemeleri kapsamaktadır. Tüm örgütlerin varlığını sürdürmek ve etkinliğini artırmak için izleyeceği yol olarak da değerlendirilebilir. İlk olarak askeri alanda “savaşı kazanmak için uygulanacak taktikler ve planlar” anlamında kullanılan strateji, günümüzde örgütlerin rekabet ortamında varlıklarını sürdürebilmek ve üstünlük elde edebilmek için izledikleri yol olarak da değerlendirilebilir (Güçlü, 2003: 66-68).

2.3. Stratejik Liderlik

2.3.1. Stratejik Liderlik Kavramı

Literatürde stratejik liderliğin ayrı bir liderlik biçimi olup olmadığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Baron ve Henderson stratejik liderliğin ayrı bir liderlik biçimi olduğunu belirtirken; Davies ve Davies stratejik liderliğin, dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik gibi bir liderlik biçimi olmadığını ancak her tür liderlik biçimi için gerekli olan bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Thomson ve Strickland stratejik liderliği, pek çok liderlik rollerine sahip olma, doğru zaman ve koşullarda bu rollerinden uygun olanları yerine getirme olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla stratejik liderlik, bünyesinde diğer liderlik biçimlerini barındıran şemsiye bir kavramdır (Altınkurt, 2007: 10).

Stratejik liderlik; geleceği öngörerek şekillendirebilmek, bunun için gerekli stratejik yönetim anlayışını oluşturabilmek ve bu doğrultuda diğer yönetici ve iş görenleri yetkilendirerek, onları örgüt vizyonu doğrultusunda yenilikçi ve yaratıcı hedeflere yönlendirerek, karmaşık küresel rekabet ortamında, gerektiğinde hızla stratejik değişimi sağlayabilmektir (Davies, 2004).

Günümüzde stratejik liderlik alanındaki yazarlar stratejik liderliği daha dar bir alanda tanımlamışlardır. Ireland and Hitt etkili stratejik liderliğin 6 ögesini öne sürmüşlerdir. Bunlar örgütün amaç ya da vizyonuna karar verme, esas yeterlilikleri ortaya çıkarma ve devam ettirme, insan sermayesini geliştirme, etkili örgütsel

kültür oluşturma, ahlaki deneyim geliştirme dengeli örgütsel kontrolü oluşturmaktır. Tüm bu maddeler dengeli bir şekilde bir araya geldiklerinde firmanın stratejik liderliği örgüt için rekabetçi bir avantaja dönüşür (Phipps, Burbach ve Lincoln, 2010: 139)

Stratejik liderlik ile ilgili görüş farklılarının da etkisiyle bir çok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları Tablo-4 te sıralanmıştır.

Tablo- 4: Çeşitli Stratejik Liderlik Tanımları

Yazar	Yıl	Tanım
Hitt, Ireland ve Hoskisson	1999	Gerekli olan stratejik değişimi sağlamak için geleceği görme, vizyon belirleme, esneklik sağlama, ve çalışanları güçlendirme yeteneğidir.
Boal ve Hooijberg	2001	Örgütlerin, amaçlarına ulaşmalarında etkili olan örgütün üst yönetimindeki tepe yöneticisinin yanı sıra üst yönetim takımlarının da bir fonksiyonudur.
Altıntaş	2003	Geleceği öngörerek şekillendirebilmek, bunun için gerekli stratejik yönetim anlayışını oluşturabilmek ve bu doğrultuda diğer yönetici ve çalışanları yetkilendirerek, onları kuruluş vizyonu doğrultusunda yenilikçi ve yaratıcı hedeflere yönlendirerek, karmaşık küresel rekabet ortamında, gerektiğinde hızla stratejik değişimi sağlayabilmektir.
Besler	2004	Geleceği görerek, esneklik sağlayarak ve çalışanları güçlendirerek stratejik değişimi gerçekleştirme ve performansı geliştirme yeteneğidir.
Vera ve Crossan	2004	Hem dönüşümcü, hem de işlemci liderlik davranışları sergileyerek, örgüte dış çevrede rekabet üstünlüğü sağlamak.
Adair	2005	Örgütü geleceğe hazırlamak, yeni iş imkanları geliştirmek, gerekli kaynakları sağlamak ve değişen durumlarla başa çıkabilmek gibi örgütün bütününe kapsayan konularla ilgili süreçlerdir.

Sosik, Jung, Berson, Jaussi ve Dionne	2005	Toplum ve çalışanlar açısından ekonomik, sosyal ve entelektüel sermayenin oluşturulması amacıyla, örgütlerin, insan kaynakları, teknoloji, iş süreçleri ve iş fırsatları arasında etkin ilişkilerin kurulmasına yönelik süreçler dizisidir.
Altinkurt	2007	Örgütün içinde bulunduğu iç ve dış çevreyi doğru analiz ederek stratejileri oluşturmak, doğru zamanda doğru stratejileri uygulamak, değerlendirmek ve içinde bulunulan ortama uygun liderlik davranışında bulunmaktır.
Boal	2007	Sadece örgütün geleceğiyle ilgili değil aynı zamanda şu anı ve geçmişi açısından da zamanla önem arz eden hem işe hem de ilişkiye dayalı bir dizi önemli kararlar alabilme becerisidir.
Pisapia	2009	Çok değişken, kaotik bir ortamda hedefler, eylemler, ve taktiklerle ilgili önemli kararlar alabilme bilgeliği ve yeteneğidir.

Kaynak: Aydın, 2012: 22

Yapılan tanımlardan faydalanarak stratejik liderliğin tanımını yaparsak: Sürekli değişen dünya düzeninde, örgütün uzun vadeli hedefleri doğrultusunda örgütün planlı değişim ve gelişimini yönetebilme becerisidir.

2.3.2. Stratejik Liderliğin Gelişimi

1960'lı yıllarda ve 1970'li yılların başlarında, üst düzey yöneticiler, işletmenin performansını etkileyecek kararları almada çok az bir etkiye sahip olduklarına inandırılmışlardı ve işletmelerin içinde bulunduğu şartlar, yönetsel davranışın ve örgütsel sonuçların temel belirleyicisi olarak kabul ediliyordu. 1970'li ve 1980'li yıllar arasında, işletmelerin ekonomik performansı üzerinde meydana gelen değişim, bir takım analizlere dayanılarak açıklanıyordu (Besler, 2004: 15).

Eski dönem yaklaşımı içinde liderlik, kendi kültürel ve politik durumuyla, mantıklı stiline artışındaki çekimle, kendi örgütsel kuşatmalarıyla tek bir süreç haline gelmeye başlamış ve bir organizasyonu gerçekleştirme yeni bir sözlüğün parçası olma ve mantıksal temelin “oluş” dan “olmaya” doğru değişimi olmuştur.

Bir lider (uzman takımıyla birlikte) aynı zamanda birçok konu üzerinde çalışmaktadır (Walji, 2007: 70). Ürünün piyasada kalma süresi, pazar payı, deneyim eğrileri, portföy matrisleri, endüstri ve rekabet analizleri gibi daha teknolojik konulara odaklanma sürerken, o dönemlerde ünlü yazarlar Lieberson ve O'Connor, liderlik başarısının işletme performansı üzerinde etkisinin az olduğunu ileri sürmüşler ve liderliğin basit bir yönetim yeteneği olduğu ve önemli bir stratejik değişken olmadığı görüşünü desteklemişlerdir (Besler, 2004: 15-16).

John Child, bu eğilimlere karşı çıkmış ve üst düzey yönetimle ilgilenmiştir. Üst düzey yöneticilerin işletmelerinin performanslarından bütünüyle sorumlu ve işletmenin stratejik yönetim sürecinde en güçlü etkiye sahip kişiler olduğunu vurgulamıştır. Child'a göre stratejik liderler önemli karar verme sorumlulukları ile donatılmışlardır, işletmenin gideceği yönü belirlemede önemli etkiye sahiptirler ve bu amaçla işletmenin nasıl yönetileceğini belirlerler. Etkili en üst yöneticilerin rolleri ve davranışları, alt kademe yöneticilerinden oldukça farklılaşmakta, stratejik liderlik teorisi işletmelerin üst düzey yöneticilerinin ve özellikle CEO (chief executive officer)'ların birer yansımaları olduğu varsayımına dayanmaktadır. Üst düzey yöneticilerin spesifik bilgisi, deneyimi, değerleri ve tercihleri sadece verdikleri kararlara değil karar verme durumlarında yaptıkları değerlendirmelerine de yansımaktadır (Besler, 2004: 16; Norburn, 1989: 25).

Stratejik liderlik kuramı, Hambrick ve Mason (1984) tarafından geliştirilen 'tepe eşelonları' (upper echelons) kuramından yola çıkılarak gündeme getirilmiştir. Hambrick ve Pettigrew liderlik ve stratejik liderlik arasındaki farklara değinmiş, özellikle de iki önemli farklılığı ortaya koymuşlardır. Liderlik, örgütün her seviyesindeki liderliği belirtirken stratejik liderlik örgütün en tepesindeki lideri ele alır. Bunun yanı sıra, liderlik araştırması özellikle liderler ve izleyenler arasındaki ilişkiye odaklanırken stratejik liderlik araştırması yönetici işlerine odaklanır. Eylemler yapılmadan önce gerekli bir şekilde planlanmalı, bu planlamalar ileriye dönük eylemler olduğu için kurumun vizyon ve misyonuna uygun olup, değişim ve dönüşüm daha sonra başlamalıdır. Bunları sadece ilişkili eylemler olarak değil, aynı zamanda stratejik eylemler olarak değerlendirirler (Vera ve Crossan, 2004).

2.3.3. Stratejik Liderin Özellikleri

Wheelen ve Hunger (1995) göre, stratejik liderler tüm örgütün iklimini belirlerler. Örgütün çalışanları lideri aynı zamanda rehber ve direktör olarak görürler. Stratejik liderler üç temel karakteristiğe sahiptirler. İlki örgüt için üstün bir amaç belirlemeleridir. Liderin örgüt için ortaya koyduğu vizyon, örgüt içi faaliyet ve çatışmaları yeni bir perspektife sokar. Tüm çalışanlara işi ile ilgili faaliyetlerin yenilendiği hissini verirken, işlerinin detaylarına takılıp kalmalarından çok, işlerinin tüm örgüt üzerindeki etkilerini görmelerini sağlar. Stratejik liderin ikinci özelliği izleyenleri için takip edilecek bir model sunmasıdır. Lider davranışları ve giyimi ile örnek teşkil eder. Liderin örgütün amaç ve faaliyetleri ile ilgili tutum ve değerleri oldukça kesindir ve sıkça konuşmalar ve eylemlerle ortaya koyulur. Üçüncü özelliği ise, stratejik liderin yüksek performans standartları ortaya koyması, fakat aynı zamanda bu standartları karşılamak için izleyenlerinin becerilerine güven duymasındır. Liderin burada üstleneceği koçluk rolü büyük önem taşımaktadır.

Davies'e göre stratejik liderlikle ilgili dokuz özellik öne sürülmüştür. Bunların birinci grubunda örgütsel etkinlikleri üstlenmeyle ilgili yetenekler, ikinci grubunda bireysel yetenekler bulunmaktadır

- Stratejik odaklanma,
- Stratejiyi eyleme dönüştürme,
- Bireyleri ve örgütü düzene koyma,
- Etkili stratejik müdahale noktalarını belirleme,
- Stratejik yetkiler geliştirme gibi örgütsel yeteneklere sahiptirler.

Stratejik liderler;

- Mevcut durumla yetinmezler,
- Özümsenici kapasiteye sahiptirler (absorptive capacity),
- Uyarlanabilen kapasite sahiptirler (adaptive capacity),
- Bilgelik sergilerler (Davies & Davies, 2004).

Stratejik lider, stratejik düşünme ve stratejik planlamaya sahip olan liderdir. Stratejik liderin özelliklerinden olan stratejik düşünme iki temel unsurdan

oluşmaktadır. Bunlar; önem derecesi ve uzun vadeli getiridir. Önem derecesinden kasıt, çok önemli, önemli ve az öneme sahip olan arasında tercih yapabilmektir. Uzun vadeli getiri de ise kısa vadeli kazançlar yerine uzun vadede elde edilebilecek kazançları görebilme ve tercihini bu yönde gösterebilme büyük önem arz etmektedir. Stratejik lider bir adım değil, bir adımdan fazlasını görebilmelidir (Adair, 2005).

Stratejik liderler, uygun koşullarda stratejik bir kararlar, uygun liderlik biçimlerini sergileyebilen liderlerdir. Bu nedenle liderlik için gerekli olduğu belirtilen hemen her özellik stratejik liderlik için de geçerlidir. Ancak stratejik liderin temel sorumluluğu, tanımı gereği, örgütün yaşamasını ve rekabet üstünlüğünü sürdürmesi ile ilgili olduğundan; stratejik liderin geleceğe dönük, yönlendirici yetenek ve özelliklere sahip olması diğer özelliklere göre daha fazla önem taşımaktadır (Ülgen ve Mirze, 2004, s.375). Stratejik liderler bugünle gelecek için ilgilenirler. Stratejik liderlerin zihinlerinde mutlaka geleceğe dair bir amaç vardır. Bu stratejik lider bu amaç, vizyon için doğru kısa ve orta vadeli hedefler koyabiliyorsa ancak asıl gayesine ulaşır. Bunun içinde başta kendisi ve örgütü çalışanlarıyla birlikte tanımakla birlikte çevresel yani örgüt dışı faktörleri de asla görmezden gelmemelidir. Ayrıca stratejik liderler, stratejik gelişimin sağlanabilmesi için dönüşümsel ve vizyoner liderlik yetilerine de sahip olmalıdır.

Swayne, Duncan ve Ginter (2006) ise stratejik bir liderin sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Gelecek için heyecan verici bir vizyon oluşturur ve açıklar.
- Stratejik yönetim süreçlerine örgütün tüm düzeylerinden ve farklı deneyimlere sahip insanların katılımını sağlar.
- Bugünden çok yarını yönetir.
- Çalışanlarına zaman ayırır ve problemlerini anlamaya çalışır ve düzenli aralıklarla onlarla konuşur (manage by wandering around).
- İnsanların hata yapmasına izin verir. Ürünler, hizmetler ve yönetim süreçlerinde yenilik yapılabilmesi çalışanların risk almasına bağlıdır. Bazen insanlar hata yapabilirler fakat başarıya ulaşmak için çabalamak gerekmektedir.
- Örgütün her yerinde liderler geliştirir. Üst düzey yöneticiler izleyenlerini örgüte yön verme ve çalışanları motive etme konularında sorumluluk almaları için

cesaretlendirir.

- Her şeyi en küçük ayrıntısına kadar kontrol etmek yerine, en iyi kararları vermek için örgütteki diğerlerine güvenir.

- İşlerin yürümesi için zaman tanır.
- Davranışları ile örnek olur.
- Problemleri çözmek için çalışanları güçlendirir.

Etkili stratejik liderlik, insan kaynağını geliştirmede büyük önem taşımaktadır. Stratejik liderler sorumluluk alanları içerisindeki insan kaynağının gelişimine yardımcı olabilmek için gerekli becerileri edinmek zorundadırlar (Hitt vd., 2007: 375).

2.3.4. Stratejik Liderlik ve Eğitim

Teknolojinin gelişmesi, iletişim kolaylaşması ile küreselleşen dünyada, ülkeleri “bilgi toplumu” haline getirmede en önemli rol, eğitim örgütlerine düşmektedir. Sürekli ve hızlı bir değişim yaşayan dünyada ülkelerin çağa ayak uydurmasını ancak eğitim ile sağlanabilecektir (Celep ve Çetin, 2003: 5). Eğitim örgütlerinin bu rolü gerçekleştirebilmesi, çevresinde yaşanan değişimleri izlemesini, mevcut kaynaklarını etkili kullanmasını ve geliştirmesini gerektirmektedir. Eğitim örgütlerinde bütün bunları gerçekleştirmenin sorumluluğu eğitim liderlerine verilmiştir. Çünkü ortak bir amaç doğrultusundaki eylemler kendiliğinden eşgüdümleşmezler (Bayrak, 1999: 1).

Eğitim örgütlerinin içinde bulunduğu dinamik çevre, toplumun eğitim örgütlerinden beklentileri her geçen gün değiştirmektedir. Eğitim liderlerinin katı bürokratik kurallar çerçevesinde, sadece mevzuat bekçiliği yaparak bu beklentileri karşılaması mümkün değildir (Çelik, 1995: 51). Eğitim liderlerinden beklenen; bugün ve gelecekte, başında bulunduğu örgütün sağlığını ve etkililiğini sürdürebilmek, daha da etkili hale getirebilmek için gerekli liderlik davranışlarında bulunmasıdır. 21. yüzyıl koşullarında bu liderlik davranışlarında bulunmak, liderin stratejik düşünmesini ve stratejik eylemlerde bulunmasını yani “stratejik lider” olmasını gerektirmektedir (Altinkurt, 2007: 13).

Okullar için merkezi otorite planlamasına olan aşırı bağlılığın, okul

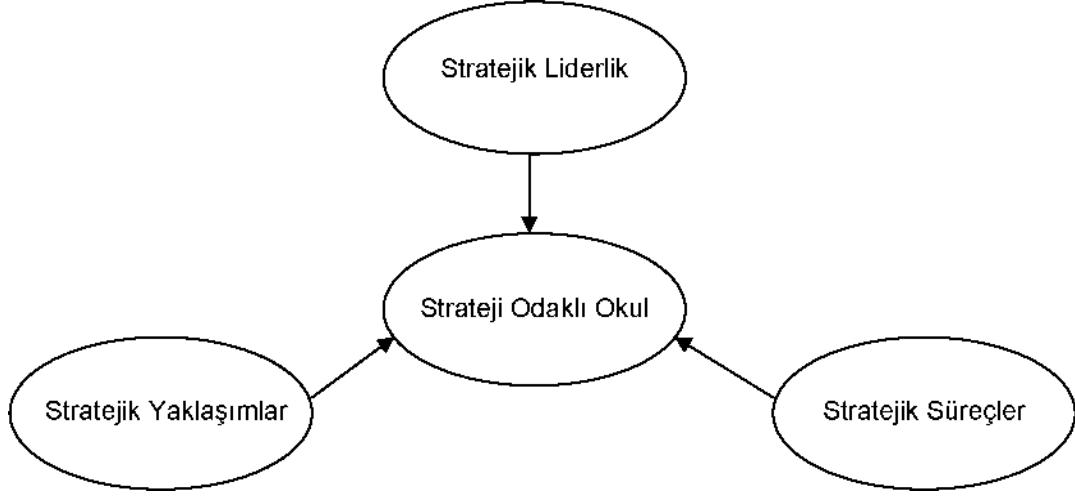
kapasitelerindeki belirsizliğin ve çevresel çalkantıların okul liderlerinin daha ileriye bakmasını yada geleceği daha derinlemesine planlamasını engellediği geçtiğimiz yüzyıllarda fark edilmiştir. Bu, bilim adamlarının, politika oluşturucularının ve uygulayıcıların okullarda stratejik düşünme ve stratejik liderliğin önemini fark etmelerine yol açmıştır. Böylece, stratejik liderlikle ilgili uyanış başlamıştır (Dimmock ve Walker, 2004).

Stratejik liderlik, okullarda, bir vizyon yaratmak ve sonuçların etkisini arttırmak için yeteneklerini kullanan bireylerin gösterdiği bir liderlik şeklidir. Eğitimciler müfredat programlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına aktif olarak katılmalıdırlar. Çünkü eğitim bir süreçtir. Bu süreci değerlendirirken eğitimin çıktılarını, girdilerine göre değerlendirmek gerekir. Durum ve koşullara göre doğru stratejik planlar yapıp doğru stratejik hedefler konulmalıdır. Tüm bu eğitimsel süreçlerde stratejik lider (sınıf öğretmeni, yönetici, danışman) okulda ve okul sistemi içerisinde bir değişim ajanı olarak görev yapar (Baron ve Henderson, 1995).

Liderler, kendi tüme dayalı okul modellerini açıkça belirtirler ve stratejik liderliği uyumlu oluşturulmuş değerler ve belirtilen şu özelliklerle beraber uygularlar: Herkes için öğretim, sinerji oluşturmak için okul öğeleri arasında bağlılık ve tutarlılık oluşturma, kısa dönemli esneklik ve duyarlılık ile uzun dönemli proje arasındaki düzeni koruyan tekrarlayıcı süreci ve geri haritalama sürecini (backward- mapping) oluşturma, sosyo-kültürel içeriğe duyarlı olma (Ülker, 2009: 63-64).

Davies' e göre (2004) strateji odaklı okullarda, stratejik süreçler, gerçek değişim için güç ve gerçekçi strateji oluşturmada kritik bir öneme sahiptir. Stratejik süreçlerin "Nasıl"ı, okul için stratejik bir yön ve faaliyeti inşa eden dört ögeye bölünebilir. Bu ögeler: kavramsallaştırma, insanları çekme, açık şekilde ifade etme ve yerine getirmedir. Bu stratejik yönün verilebilmesi ise okulun strateji odaklı olması ile gerçekleşecektir. Bu süreci etkileyen noktalar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Şekil- 2: Strateji odaklı okulun öğeleri



Kaynak: Davies, 2011.

Strateji odaklı bir okulun öğeleri incelendiğinde ise stratejik liderin diğer süreçleri yönlendirecek ve gerçekleşmesini sağlayacak en önemli kişi olarak şekilde yer aldığı görülmektedir.

2.3.4.1 Okul Yöneticisinin Stratejik Liderliği

Okulun başarısında, okul müdürlerinin liderlik rolleri önem taşımaktadır. Çünkü okul müdürleri bir eğitim lideri olarak, okulun ve okul programlarının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleştirilmesinden, okulun her yönü ile başarısından ya da başarısızlığından birinci derecede sorumlu olarak görülen kişilerdir (Altınkurt, 2007).

Stratejik harekete geçmeyle ilgili bazı yeterlilikler söz konusudur. Bu aşamada bir liderin dikkat etmesi gereken altı yeterlilik vardır. Önceliklerin belirlenmesi, diğerlerinin etkili olabilmesi için uygun koşulların hazırlanması, stratejiyi öğrenme sürecine dönüştürmek, belirsizlik ortamlarında kararlı davranmak, hem uzun dönemli hem de kısa dönemli başarıya odaklı hareket etmek ve inançlarıyla ilgili cesaretli olmak (Ülker, 2009: 31).

Tablo -5: Okul Yöneticisinin Stratejik Liderliği

<i>Stratejik Liderler Ne Yaparlar?</i>	<i>Stratejik Liderlerin Karakteristik Özellikleri</i>
Okulun yönlerini tayin ederler.	Meydan okur ve sorgularlar, şimdiki zamanla ilgili doyumsuzluk ve yorulmak bilmezlik özellikleri vardır.
Stratejiyi uygulamaya dönüştürürler.	Kendi stratejik düşünce ve öğrenimine öncelik verirler, kendilerinin ve diğerlerinin anlayışını belirlemesi için yeni zihinsel modelleri yapılandırır.
İnsanları, örgütü ve stratejiyi bütünleştirir.	Stratejik bakış açısının açık değer sisteminin temelini oluşturduğunu gösterirler.
Etkili stratejik dönüşüm noktalarını belirlerler.	Güçlü kişisel ve profesyonel iletişim ağlarına sahiptirler.
Okulun içindeki stratejik kapasiteleri geliştirirler.	Yüksek kalitede kişisel ve kişiler arası yeteneklere sahiptirler.

Kaynak: Davies, 2011.

Eğitim sisteminde asıl üretim işinin okullarda yapıyor olması gerçeği, okulları eğitim sisteminin stratejik ve vazgeçilmez bir ögesi haline getirmektedir. Bu ögenin merkezinde de stratejik lider konumundaki okul müdürü yer almaktadır. Bu bağlamda en başta okuldaki örgütsel öğrenme sürecini başlatmak ve sürdürülebilir hale getirmek olmak üzere okul müdürüne pek çok stratejik sorumluluklar yüklenmektedir (Aydın, 2012: 53).

Eğitim örgütlerinin lideri olarak okul müdürleri, stratejik düşünerek, doğru zamanda ve durumda doğru liderlik eylemlerini ustalıkla kullanarak çevrelerinde oluşan değişimlere kıvraklıkla tepki vererek, okulların yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürmelerini ve dış çevrede rekabet üstünlüğü elde etmelerini sağlayabilirler. Bizim ülkemizde her ne kadar Amerika'daki kadar işletme mantığıyla bakılmasada son yıllardaki özel okula teşvik çalışması, özellikle özel okullarda, işletme

mantığının yerleşmesi sürecini hızlandırmıştır. Okul müdürlerine yüklenen hem işletme olarak yönetsel liderlik hem de eğimsel liderlik rolleri, okul müdürlerinin stratejik lider kapsamına dahil edilmelerini gerektirmektedir (Altinkurt, 2007; Davies, 2004; Pisapia, 2009).

2.4 Pisapia'nın Stratejik Liderlik Modeli

Bu araştırmanın kuramsal dayanağı olan Pisapia'nın stratejik liderlik modeline göre, liderler yeni bir liderlik anlayışı geliştirmelilerdir. Liderler örgütsel gelişme için gerekli önemli olan fikirleri, örgüt çalışanlarının görüşleri ve beklentileri ile ilişkilendirememekte ve örgüt çalışanlarını etkileyebilmek için gerekli olan çeşitli liderlik özelliklerini kullanamaktadırlar. Bunun sonucu olarak yürüttükleri sınırlı liderlik özellikleri ile içinde buldukları şartlar ile uyumlu olduğu kadarıyla başarılı olabilmektedirler (Pisapia ve diğerleri, 2005).

Pisapia'ya göre stratejik liderlik karmaşık ve belirsiz ortamlarda sonuçlar (hedefler), yollar (stratejiler) ve araçlar (eylemler) hakkında başka sonuçlara yol açan kararları almak yeteneği (aynı zamanda bilgeliği) olarak liderliğe esneklik, pratiklik ve pragmatik bir yaklaşımı sağlamaya çalışan genel bir yaklaşımdır.

Çağımızda çok yönlü değişkenlerin olduğu koşullarda eğer örgüt hedefleri herkesçe biliniyorsa liderler, örgüt üyelerini harekete geçirme, ilişki ağı kurma, kaynak sağlama, ahenk oluşturma ve dış çevreye uyarlanmış bir öğrenme ortamı oluşturmak gibi görevlerini başarabilmek için, çok yönlü farklı liderlik özellikleri göstermelidir. Pisapia (2006), bizimde çalışmamızda incelediğimiz dört boyut üzerinde durmaktadır. Buna göre stratejik liderler dönüşümsel, yönetsel, etik ve politik (iletişim ve kaynak sağlama) olmak üzere dört önemli stratejik liderlik davranışını doğru yer ve zamanda duruma göre ustalıkla seçerek uygulaması gerektiğini ifade eder. Stratejik liderlik, dönüşümcü (yapıyı değiştiren), yönetsel (yapıyı sürdüren), varolan politik gerçeklik (kaynak sağlama ve etki alanını genişletme) ve işin etik doğası arasındaki dengeleri vurgulayan çok faktörlü bir yaklaşımdır ve başarılı liderlerin bu liderlik özellikleri, başarısız liderlere göre daha fazla sergileyebilmeleri gerekmektedir (Pisapia ve Lin, 2011).

Pisapia (2009) liderin doğru stratejileri başarılı bir şekilde uygulayabilmesi

için, yönetimsel, değişimsel, politik ve etik çok yönlü davranışlar sergilemeleri gerektiğine inanmaktadır. Onun modeline göre, ön koşulların, stratejilerin ve eylemlerin birleşimi liderlerin farklı bağlamlarda belirsizlik, karmaşıklık ve kaos koşulları altında başarılı olmalarını sağlamaktadır. Başarılı liderlerin, özellikle karmaşık ve kaotik zamanlarda, diğer liderlere göre daha fazla stratejik liderlik davranışları sergilediklerini varsaymaktadır. Modelinde stratejik liderlik eylem grubunu iki ana gerilim çerçevesinde organize etmektedir: (a) Kararlılık ihtiyacı ve değişim ihtiyacı arasındaki gerilim ve (b) “neyin doğru olduğu” ve “neyin mümkün olduğu” arasındaki gerilim - yönetebilen lider ve liderlik yapabilen yönetici ihtiyacı arasındaki gerilim. Liderler faaliyetleri ile kurumlarının kontrol, süreklilik ve değişim ihtiyaçlarını karşılamak için yönetimsel, dönüşümsel, politik ve etik davranışları uygulamak, örgüt çalışanlarını ortak bir amaca ikna etmek için tasarlamışlardır. Modeline göre yöneticilik ve liderlik diğer çoğu kuramların aksine insan kişiliğinin bağımsız kavramları değildir. Örneğin Kolb, Osland ve Rubin (2001), Rost (1993) ve Zaleznik (1977) liderlerin ve yöneticilerin iki farklı davranış türünü gösterdiklerini savunurlar. Pisapia ise kurumun kararlılık ve değişim ihtiyacını dengeleme süreçlerinde, bu eylemlerin her ikisinin de kullandığını kabul etmektedir. Ayrıca liderlerin politik ve etik davranışları liderin yönetimsel ve dönüştürücü faaliyetleri kullanımını dengelemek için kullanıldıklarını savunmaktadır.

Pisapia'nın stratejik liderlik teorisindeki dört liderlik boyutu hakkındaki düşüncesinin, bazı avantajları vardır: Daha önceki teoriler ve kuram sahibi uzmanlar tarafından yapılan bir dizi araştırmaya dayanan genel ve kapsamlı bir modeldir ve daha önce savunulmasına rağmen birlikte düşünülmemiş olan düşünceleri kapsamaktadır. Ayrıca model kurumun kararlılık ve değişim ihtiyaçlarını, etik bir şekilde ve mevcut politik gerçeklikler arasındaki bir dengeyi desteklemek yoluyla liderliği uygulamanın benzersiz ve rasyonel bir yolunu sunmaktadır (Şişik, 2015: 52).

Pisapia'nın (2009) stratejik liderlik modelinin dört boyutu aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir:

a. Dönüşümsel uygulamalar (Yapıyı kırıcı uygulamalar).

Pisapia' ya göre (2006) dönüşüm yeteneği, liderlerin yapıyı kıran yönüdür.

Dönüşümcü liderler değişim ve gelişime odaklanırlar. Mevcut durumdan memnuniyetsizlikleri vardır. Örgüt vizyonuna odaklıdırlar ve örgütün çevresiyle olan uyumuna önem verirler. Bu boyuta sahip liderler kendilerini liderlerin lideri olarak, takipçilerini ise aynı değerleri ve bağlılığı sahip meslektaşları olarak görürler. Üyelerini güdülemek için vizyonu ve etkileyici, inandırıcı anekdotları kullanırlar. Örgüte yön vermek için, davranış değişikliği yaratmak ve vizyonu yönetmek için bu boyuta sahip liderlerin kullanabileceği belli başlı eylemler şunlardır :

- Ortak bir vizyon oluşturur.
- Politika oluşturur ve uygular.
- Takipçilerinin fikirlerini şekillendirir.
- Takipçilerini lider olmaya özendirir.
- Takipçilerini örgütün uzun hedeflerine bağlı kalmaları için teşvik eder.
- Takipçilerinin fırsatları görmelerini sağlar.

b. Yönetimsel uygulamalar (Yapıyı sürdürücü davranışlar).

Pisapia' ya göre (2009) yönetme yeteneği, liderliğin örgütsel yapıyı koruyan ve sürdüren yönüdür. Örgütün kısa vadeli hedeflerine ulaşmak için önemlidir. Daha çok liderin günlük örgütsel faaliyetler için gerekli yetisidir. Takipçilerini, iyi işçilere dönüşebileceklerini düşündüğü kendinden aşağıda olan kişiler olarak görürler. Örgütün işleyişinde, daha iyi için, daha etkili ve etkin olmaları gerektiğinde değişiklik yapabilirler. Yönetimsel süreçlerin başarıyla gerçekleşmesi için, planlama, organize etme, tahsis etme ve gözlemde bulunma eylemlerini kullanırlar. Örgütsel istikrarı korumak için stratejik liderlerin, örgütün güncel işleyişinin etkililiği ve yeterliliğini korumaya verdikleri önemi gösteren belli başlı eylemler şunlardır:

- İşerin nasıl yapılacağına kendisi karar verir.
- Kuralları ve prosedürleri işletir.
- Sonuçlardan takipçileri sorumlu tutar.
- Örgüt içi hiyerarşinin takip edilmesini ister.
- Takipçilerini verdikleri sözlerden sorumlu tutar.

c. Etik uygulamalar (Güven, etik ve değer oluşturan davranışlar). Pisapia (2009) etik liderlerin değişiklikleri inançlarla

bağdaştıran kişiler olduklarını söyler. Bu yetenek, ilke ve erdemleri üstün tuttuğu, ortak iyi için çalıştığı ve her durumda çalışanların haklarına saygı gösterdiği için, liderliğin örgüt içi dengeleyici bir yönü olarak düşünülür. Örgütün psikolojisinin bozulmaması için gereklidir. Örgütte güven ve saygının temelidir. Etik liderler, süreçlerde neyin doğru neyin yanlış olduğunu sorgularlar. Takipçilerinin işleri yerine getirmesi için, erdemli davranırlar, en doğru eylemleri seçerler ve kararlarını değerlere ve ortak iyiye uygun olarak verirler kararlarında ahlaki kriterler önemlidir. Etik liderlik bölümünde yer alan stratejik liderlerin, işleri doğru yapmak için sergiledikleri belli başlı eylemler şunlardır:

- Takipçilerine karşı dürüştür.
- Takipçilerini doğru olanı yapmaları için teşvik eder.
- Takipçilerinin görüşlerine saygı duyar ve onları dikkate alır.
- Takipçilerinin özel hayatına saygı duyar.
- Örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutar.
- İlkelere dayalı alınan kararların arkasında durur.
- Karar alma süreçlerinde örgütün temel değerlerini vurgular.

d. Politik uygulamalar (Etki alanını ve ilişki ağını genişletmeye yönelik davranışlar). Pisapia'ya göre (2009), Politik liderler, güçlerini arttırıp korumak ve örgütsel başarıları kolaylaştırmak için kaynakları bulup, doğru ve etkili kullanmaya odaklanırlar. Örgütün dışarıdan beslenerek güçlenmesi için gereklidir. Bireyleri ve örgütsel amaçları desteklemek için, karşılıklı bağımlı ilişkiler geliştirmeye dayanan bu yetenek liderliğin dengeleyici bölümüdür. Politik liderler, takipçilerini kendilerine rakip olarak görür ve onlarla ihtiyaçlarını görüşüp karşılama yoluyla ilişkiler geliştirmeye önem verir. Faydacıdırlar ve çalışanları tatmin edebilmek için ellerinden gelen her şeyi yaparlar. Bütün bu amaçları gerçekleştirmek için ortaklık geliştirmeye, görüşmeler yapmaya, ilişkiler kurmaya ve uzlaşmayı desteklemeye ilişkin eylemleri kullanırlar. Politik liderlik bölümünde yer alan stratejik liderlerin, takipçileriyle ve dış çevreyle olan ilişkileri geliştirmek için kullandıkları önemli özellikleri şunlardır:

- İşlerin yapılabilmesi için uzlaşmacı bir tavır sergilerler.

- Nüfuzlu kişilerle iyi ilişkiler kurarlar.
- Örgüt dışından kurumlarla/insanlarla ortaklık geliştirirler.
- Kendisine yapılan yardımı karşılıksız bırakmaz.
- İşlerin yerine getirilmesinde etkili olan kişilere ulaşmaya çalışır.
- Görüş ayrılıklarında bir orta yol bulur.
- Takipçileriyle karşılıklı yardımlaşmaya önem verir.
- Geniş bir insan kitlesiyle ilişkidir.
- İşlerin yapılabilmesi için ödül vaat eder.

BÖLÜM III
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR
YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN
ARAŞTIRMALAR

Eğitim alanında yurtdışında yapılmış önemli çalışmalardan biri, 1960’larda psikolog Walter Mischel tarafından Stanford Üniversitesi kampüsündeki yuvada bulunan çocuklar üzerinde yapılan çalışmadır. Çocukların 4 yaşından başlayarak liseden mezun olana kadar izlendiği çalışma; literatürde “Lokum Testi” olarak bilinmektedir. Duygusal zeka düzeyinin daha küçük yaşlarda kendisini göstermeye başladığının göstergesi olan bu çalışmada araştırmacılar çocuklara bir görev verip bu görev bitene kadar beklerlerse iki lokum, beklemezlerse hemen o anda bir lokum vereceklerini söylemişlerdir. Çocukların bazıları araştırmacı, kapıdan çıkar çıkmaz lokum almışlar bir bölümü ise; şarkı söyleyerek, uyuyarak, oyalanarak ya da büyük bir zahmet çekerek bir şekilde araştırmacının dönmesini beklemişlerdir. Araştırmacı anlaştıkları gibi döndüğünde, bekleyen çocukları iki lokumla ödüllendirmiştir. Çocukların bu dürtü anıyla nasıl baş ettiği incelemek için, on iki ile on dört yıl sonra izlenmeye başlanmış ve lokumu hemen alan ve doyumunu erteleyen çocuklar arasında ciddi duygusal ve sosyal farklılıklar görülmüştür. İkinci gruptaki iki lokum almak için bekleyen çocuklar, stresli durumlarda çözülmeye, donup kalmaya, çocuksulaşmaya, baskı altında akli karışmaya, dağılmaya daha az eğilimli; mücadeleden kaçmayan, zorluklar karşısında direnen, kendine güvenen, güvenilir, inisiyatif alan ve projeler geliştirmek için çaba gösteren ve halen kontrollü gençler olmuşlardır aynı şekilde anlık doyumlarını erteleyebilmektedirler. Beklemeye tahammülü olmayan lokumu yiyen birinci grubu oluşturan çocuklar ise, çoğunlukla stres altında ezilen ve çocuksulaşan, rekabetten çekinen, insanlara güvenmeyen, hep ‘yeteri kadar almadıklarından yakınan, kıskançlık ve hasede kapılan, sinirlenince gereğinden fazla ve sert tepkiler veren, otokontrolü zayıf, tartışma ve kavgalar başlatmaya daha yatkın gençler oldukları görülmüştür. Ayrıca hala küçüklüklerindeki gibi doyumunu erteleyememektedirler (Goleman, 2000).

2003 yılında İngiltere'de “Okul müdürlerinin, duygusal zeka yeterliklerinin yönetim stili ve örgüt iklimi arasındaki ilişki” adlı araştırma yapılmıştır. 92 yüksek okul müdürü arasında duygusal zekanın alt boyutları ile örgüt ikliminin altı alt boyutu arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin duygusal zeka ve örgütsel puanları arasında anlamlı ilişkiler vardır. Okul müdürlerinin örgüt iklimi oluşturmalarındaki en etkili oldukları duygusal zeka alanının sosyal bilinç boyutu olduğu tespit edilmiştir (Boyatsız ve Sala, 2004: 24).

2003 yılında Helen Williams Amerika’da “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Okul Müdürlerinde Duygusal Zeka ve Etkililik” araştırmasında, ilişki yönetimi ve özyönetim alt boyutları karşılaştırıldığında, ortalamanın üstünde önemli bir ilişki gösterdikleri regresyon analizi sonuçlarında görülmektedir (Boyatsız ve Sala, 2004: 24).

2004 yılında, Central Michigan Üniversitesi'nde Myra J.Fall, "İlköğretim Okulu Müdürlerinde Liderliği Etkileyen Bir Faktör Olarak: Duygusal Yeterlik" adlı araştırmasının sonucunda okul müdürlerinin kendilerini sıklıkla ortalamanın üstünde değerlendirdikleri, öğretmenlerin çoğunluğunun da onları yine ortalamanın üstünde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin kendilerinin farkında olma oranının, düşük derecelerde çıkması, okul müdürlerinin kendilerini geliştirmekte zorlandığını göstermektedir. Ancak, öğretmenler okul müdürlerinin farkındalık boyutuna müdürlerinden daha fazla puan vermişlerdir. Okul müdürlerinin, kendilerinin farkında olmaları ile duygusal yeterliğin diğer boyutları arasında yüksek bir fark olması da, Goleman'ı desteklemektedir. Goleman (1995), kendinin farkında olmayı, duygusal yeterliğin diğer yeterliklerden farklı olarak geliştirilebilir olduğunu savunmaktadır. Okul müdürlerinin büyük bir kısmı, kendi değerlendirmelerinde, okullarının etkililiğini yüksek bulmuşlardır. Buna karşılık, öğretmenlerin büyük bir kısmı kendi okullarını ortalamanın üstünde ya da yüksek oranda etkili bulmuşlardır. Okul müdürlerinin çoğu, kendi okullarını en etkili okul olarak değerlendirmekle birlikte okul etkililiğinin dağılımı duygusal yeterlik dağılımına oranla daha fazla bulunmuştur (Fall, J. 2004: 83-85).

Newsome, Day ve Catano (2000), duygusal zekânın başarıyı etkileyen bir faktör olarak görülmesini araştırmışlardır. Araştırmada akademik başarı, kişilik,

bilişsel yetenek ile duygusal zekânın ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kanada Üniversitesi öğrencisi olan 118' i kadın 62' si erkek, toplam 180 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak duygusal zekâ Bar-on EQ- i kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre hem bilişsel yetenek, hem de kişilik akademik başarı ile önemli derecede ilişkili görülmektedir. Fakat ne EQ- i faktör puanları ne de toplam EQ- i puanları ile akademik başarı arasında dikkat çekici bir ilişki bulunmuştur.

Cavallo ve Brienza (2001) tarafından yapılan “Duygusal Zeka ve Liderlik” adlı araştırmada Johnson and Johnson Tüketici ve Personelle İlişkiler (JJC ve PC Group) Grubundaki rastgele seçilen 358 yöneticiye, 140'tan fazla işverene, Yöneticilerin Temel Özellikleri ve Daniel Goleman ve Richard Boyatzis'in çalışmalarından oluşan duygusal zeka envanteri içinde bulunan 183 soruluk, çoklu bir değerlendirme anketi uygulanmıştır. Katılımcıların %55'i kadın, %45'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Gruplara ait ortalama değerler, t-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, performansı yüksek yöneticiler diğer yöneticilere göre daha fazla duygusal yeterliliğe sahiptir. Ayrıca, yüksek performans gösteren liderler ile duygusal yeterliliğin güçlü bir ilişkisi olduğu görülmektedir ve duygusal zekanın, yöneticilerin performansını etkileyen bir faktör olduğunu, başarılı yöneticileri ayırt ettiğini ve kendi kendini yönetme, sosyal beceriler gibi alanlarda geliştirilebileceğini tespit edilmiştir (www.eiconsortium.org/jj_ei_study.htm).

STRATEJİK LİDERLİK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Araştırmamızda stratejik liderliği açıklarken, özellikle stratejik liderliğin kavramsal yapısını ortaya atan Davies, Pisapia ve Adair gibi araştırmacıların görüşlerine yer verilmiştir. Bunların dışında yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır:

Yasin (2006), “Malezya Ve Amerika Devlet Üniversitesi Dekanları Tarafından Stratejik Liderlik Eylemlerinin Kullanımı” adlı araştırmasının amacı liderlerin stratejik liderlik özelliklerini kullanabilmeleri ile bu liderlerin başarılarının çalışanlar tarafından algılanması arasında ilişki olup olmadığıdır.

Araştırmanın örneklemini 124 üniversite profesörü ile Florida Atlantik Üniversitesi, Malezya Putra Üniversitesi ve Malezya Teknoloji Üniversitesi'nden 22 dekan oluşturmuştur. Örneklem tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre başarılı liderlerin başarısız liderlere göre daha fazla liderlik stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca yazar araştırma sonuçlarının Psapia'nın (2009) çalışmalarını destekler nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Williams'ın 2009 yılında yaptığı, "Illinois Topluluk Kurumlarında Stratejik Planlama Liderliği: Sürece Kim Liderlik Edecek?" adlı araştırmanın amacı Illinois topluluk kurumlarındaki liderlerin, görevleri ve süreci nasıl etkilediklerini tespit etmek amacıyla stratejik planlama liderliğinin araştırılmasıdır. Araştırmada stratejik planlama süreçleri de incelenmiştir. Araştırma bulguları Illinois eyaletindeki topluluk kurumlarının stratejik planlama süreci açısından büyük bezerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca stratejik planlama etkinliklerinde liderlik sorumluluğuna sahip kişilerin diğer insanlarla ve stratejik planlama göreviyle yakından ilgilendikleri belirlenmiştir.

Hull Üniversitesinden Davies (2006) yılında yaptığı "Strateji Merkezli Okul" adlı çalışmasının amacı başarılı ve sürdürülebilir bir eğitim geleceği için stratejik bir bakış açısı geliştirmenin önemini belirtmiştir. Araştırmasını yaparken National Collage For School Leadership kurumunun "Succus And Sustainability: Developing The Strategically Focused School" adlı araştırma projesinin bulgularında yararlanmışır. Çalışmasında stratejik olarak başarılı okullarda kilit kavramlar olan stratejik süreçlerin, stratejik yaklaşımların, stratejik liderliğin modeli üzerinde durmuştur. Bu çalışma kısa dönemde etkili olan strateji odaklı okulu tanımlamıştır. Bunu çalışmayı orta ve uzun vadede sürdürülebilir hedefler koymak bu hedeflerin süreçlere dönüştürülmesi için bir çerçeve yapmıştır. Stratejik liderlerin strateji odaklı okul olabilmek için eş zamanlı olarak uzun vadede yetenek ve kapasitesini inşa ederken uyulması gereken kısa vadeli hedefleri etkinleştiren bir liderliğe sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Vera ve Crossan (2004); Stratejik Liderlik ve Örgütsel Öğrenme isimli teorik çalışmalarında üst düzey yöneticilerin liderlik stillerini ve örgütsel öğrenmenin uygulamalarını incelemiştir. Ayrıca her bir liderlik stillinin örgütsel

öğrenme üzerine etkilerini incelemiştir. Örgütsel öğrenmenin stratejik liderin önemli bir sorumluluğu ve görevi olduğunu savunup, literatürün aksine sadece dönüşümcü liderliğin değil aynı zamanda işlemci liderlik davranışlarının da örgütsel öğrenme üzerinde etkili ve önemli bir faktör olduğunu savunmuşlardır.

YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN

ARAŞTIRMALAR

Yurt içinde duygusal zeka ile ilgili yapılan araştırma sayısı oldukça fazladır. Bunlardan özellikle eğitim, yönetim ve liderlikle ilgili olanlar incelenmiştir.

Ural'ın (2001) yaptığı “Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu” adlı çalışmada yöneticilerin duygusal zekanın boyutlarına ilişkin duygularını ifade etme, başkalarının duygularının farkında olma ve kendi duygularının farkında olma boyutları ile okul müdürlerinin yönetsel başarıları incelenmiş ve aynı doğrultuda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çakar (2002) tarafından yapılan “Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, duygusal zeka boyutlarının toplam olarak, dönüşümcü liderlik boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Liderlik davranışı potansiyeli daha fazla olan kişilerde, duygusal zeka boyutlarının dönüşümcü liderlik boyutlarını daha fazla açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçtan duygusal zeka düzeyi yüksek kişilerin dönüşümcü liderlik becerileri sergilemeye daha yatkın olduğu kanısına varmıştır. Duygusal zekanın, karizma ve entelektüel uyarım boyutları üzerindeki etkisinin diğer boyutlara oranla düşük olmasına rağmen yine de oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile duygusal zekanın, bilişsel yönü olan entelektüel uyarımı bile etkileyen bir unsur olarak bulunması çalışmanın en önemli sonucu olarak gösterilmiştir (Çakar, 2002:107).

Balcı'nın (2001) yaptığı “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri” adlı çalışmada; ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenim durumları ve kıdemleri ne olursa olsun, öğretmenlerin müdürleri ve müdürlerin

kendilerini algılamaları farklıdır. Müdürlerin duygusal farkındalıklarının yeterli olmadığı, dolayısıyla duygularının nedenlerini yeterince anlayamadıkları, kendi duygularını yönetmede, başkalarının duygularını anlama ve yönetmede kendilerinin düşündükleri kadar başarılı olmadıkları görülmüştür.

Güney (2009) “Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmayı yapmıştır. Araştırma evrenini 2008-2009 öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesi resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 105 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerine araştırmacı tarafından geliştirilen ve kişisel bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu”, Ergin, İşmen ve Özabacı (1999) tarafından geliştirilen “EQ- NED Duygusal Zekâ Ölçeği”, Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” uygulanmıştır. Bu araştırmaya göre, okul yöneticileri öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmalarda en fazla “tümleştirme” stratejisini daha sonra sırasıyla “uzlaşma”, “ödün verme”, “kaçınma” ve en az ise “hükmetme” stratejisini kullanmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre; yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile “uzlaşma”, “tümleştirme”, “problem çözme” ye dayalı çatışma çözüm metotları arasında anlamlı ve pozitif yönlü, “kaçınma” metodu arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile görev yaptıkları okul derecesi, cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum, çocuk sahibi olma, seminere katılma durumu arasında anlamlı ilişki olmamakla birlikte mezuniyet durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öztekin (2006), “Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında, orta öğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde ne düzeyde kullandıklarını müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Balıkesir ili merkez ilçesindeki 23 müdür, 63 müdür yardımcısı ve 718 branş öğretmeni ile yaptığı çalışmasından elde ettiği verilere göre yöneticiler duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeyleri yeterli bulunmuştur. Ancak müdür yardımcıları ve öğretmenler müdürlerin duygusal zekâ becerilerini kullanma düzeylerini okul müdürlerinin gördükleri düzeyden daha düşük düzeyde buldukları görülmüştür.

Ayrıca müdür yardımcısı ve öğretmenlerin, müdürlerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirme yönünde isteklerini uyandırmayı amaçlayan eğitim programlarının hazırlanması ve her üç grubun da eğitimlerden geçirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Bülbüloğlu (2001), “Duygusal Zekanın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması” adlı çalışmasında hizmet sektöründe yöneticilik yapan liderlerin duygusal zekaya ne ölçüde önem verdiklerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma yapılan bu işletmelerdeki liderlerin duygusal zeka temelini oluşturan özbilinç, özdenetim, empati, motivasyon ve sosyal ilişkilerin farkında olduklarını ancak, bunları çalışanlara karşı iş hayatında gösterme boyutunda yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

Yılmaz 2007 yılında yaptığı “ Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki” adlı çalışmada , duygusal zeka ile akademik başarı ilişkisini incelemiştir ve araştırma sonucunda, duygusal zeka ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Acar (2001), “Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması.” adlı çalışmasında, yöneticilerin duygusal zekaları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunmasına rağmen göreve yönelik liderlik davranışı ile arasında bir ilişki bulunmamıştır. Kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyumluluk ve genel ruh hali boyutları insana yönelik liderlikle pozitif yönde ilişkili iken; uyumluluk ve genel ruh hali boyutları göreve yönelik liderlik davranışı ile ilişki göstermektedir. Bu sonuçlara göre duygusal zekanın liderin sosyal ilişkileri açısından anlamlı ancak yönetsel becerileri için anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Akar (2011), “İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekaları İle Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı doktora çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre SBS başarı düzeyleri öğrencilerin bulunduğu okulların yöneticilerinin öğretmen

algılarına göre duygusal zeka düzeyleri toplam puanları ile duygusal zeka alt boyutlarında öz bilinç, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi boyutlarından elde ettiği puanların farklılaştığı görülmüştür. SBS başarı düzeyi farklı öğrencilerin bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi toplam puanları ile özyeterlilik alt boyutu olan öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarından aldıkları puanların farklılaşmadıkları görülmüştür.

Usta'nın (2015) yaptığı "İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Algilayışları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezi çalışmasının örneklemini İstanbul ili Pendik ilçesindeki 16 ilkokuldaki 708 öğretmen oluşturmaktadır ve araştırmadan aşağıdaki sonuçları elde etmiştir.

1. İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, "iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi" düzeyi ortalamasının yüksek; "duyguların değerlendirilmesi" düzeyi ortalamasının yüksek; "duyguların kullanımı" düzeyi ortalamasının orta; "genel duygusal zeka düzeyi" ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.
2. İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladığı liderlik stilleri düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde ise, "beklentilere göre yönetim (aktif)" düzeyi ortalamasının orta; "beklentilere göre yönetim (pasif)" düzeyi ortalamasının orta; "sürdürümcü liderlik" düzeyi ortalamasının orta; "gelişme" düzeyi ortalamasının yüksek; "güdülenme" düzeyi ortalamasının yüksek; "dönüşümcü liderlik" düzeyi ortalamasının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.
3. İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi yüksek bulunmuştur
4. İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasında ilişki bulunamamıştır.

Eroğlu'nun (2012), "İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında yaptığı analizler sonucunda yöneticilerin sahip oldukları liderlik stilleri cinsiyet, yaş, yöneticilik kıdemi, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkeni açısından anlamlı bir

farklılık saptanmamıştır. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri yaş ve mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanamamasına rağmen Baron duygusal zekâ ölçeği alt boyutları ile cinsiyet, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi ve branş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Liderlik stilleri ölçeği ile duygusal zekâ ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında dönüşümsel ve etkileşimci liderlik alt boyutları ile Baron duygusal zekâ ölçeğinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler ve genel ruh durumu boyutları toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Bununla birlikte çok faktörlü liderlik ölçeği etkileşimci liderlik toplam puanları ile Baron duygusal zekâ ölçeği stresle başa çıkma boyutu arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Gün (2012), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterlilikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında duygusal zeka alt boyutları olan kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh hali ile öğretimsel liderlik davranışları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında çalıştığı kurumun resmi veya özel olması değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının; resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Güneş (2016) yılında yaptığı “Duygusal Zeka ve Liderlik Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında duygusal zeka ile dönüşümsel liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Türkiye’de çeşitli sektörlerde orta ve üst kademedeki çalışan 398 yönetici üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin duygusal zeka seviyelerini ölçmek için Wong ve Law tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Ölçeği (WLEIS), dönüşümsel liderlik davranışlarını ölçmek için Avolio ve Bass’ın Dönüşümsel Liderlik Davranışı Ölçeği (TLQ) kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre duygusal zekanın boyutları olan, kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, duygulardan yararlanma ve duyguların kullanımı boyutlarının, dönüşümsel liderliğin boyutları olan karizma, entelektüel uyanım, esin

kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutları üzerinde genel olarak olumlu etkiye sahiptir.

STRATEJİK LİDERLİK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Eğitim alanında stratejik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmaların bir kısmının örneklemini okul müdürleri, bir kısmınınkini ise il milli eğitim müdürleri oluşturmaktadır.

Ülker (2009), “Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları” adlı yüksek lisans çalışmasının örneklemini Kocaeli ilinde ortaöğretim okullarında görev yapan 591 öğretmen oluşturmaktadır. Psapia’nın geliştirdiği Stratejik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada sonucu okul yöneticilerinin dönüşümsel, yönetsel, etik ve politik eylemler dizilerinden oluşan stratejik liderlik özelliklerini taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, çalışma yılı, şu anda buldukları okuldaki çalışma süreleri ve şu anki okul müdürleriyle birlikte çalışma süreleri gibi değişkenlere göre farklılaşmamıştır. Ancak stratejik liderliği oluşturduğu belirlenen dönüşümsel, yönetsel, etik ve politik boyutlar arasında bir anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Aydın’ın 2012 yılında yaptığı “Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri İle Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve İstanbul ili Avrupa yakasında 7 farklı ilçeden rastgele seçilen 24 kamu ve 10 özel ilköğretim okulunda görev yapan toplam 606 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada stratejik liderlik özelliklerini ölçmek için Pisapia tarafından geliştirilen “Stratejik Liderlik Ölçeği” (SLQ) ile okulların örgütsel öğrenme düzeylerini ölçmek için ise Watkins ve Marsick tarafından geliştirilen “Örgütsel Öğrenmenin Boyutları Ölçeği” (DLOQ) olmak üzere iki farklı ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre; devlet okulları ile özel okul müdürleri arasında algılanan stratejik liderliğin bütün boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hem devlet okulu hem de özel okul müdürlerinin en çok etik liderlik davranışları en az ise

politik liderlik davranışları sergiledikleri görülmüştür. Kamu ve özel ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeyleri incelendiğinde bütün boyutlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca hem devlet okullarında hem de özel okullarda algılanan en yüksek öğrenme takım düzeyinde en düşük öğrenme ise bireysel düzeyde gerçekleşmiştir. Kamu ve özel ilköğretim okullarında stratejik liderliğin bütün boyutları ile örgütsel öğrenmenin bütün boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. En güçlü anlamlı ilişkiler dönüşümsel liderlik uygulamaları ile örgüt düzeyi ve toplum düzeyi öğrenme arasında görülmüştür. Hem kamu hem de özel ilköğretim okullarında dönüşümsel, etik ve politik liderlik uygulamaları örgütsel öğrenme üzerinde anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur. Diğer taraftan yönetimsel liderlik uygulamalarının örgütsel öğrenmenin hiçbir boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı bulunmamıştır. Araştırmacı, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları gösterme sıklığı arttıkça okullarda algılanan örgütsel öğrenme düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Gülcan (2013), “İl Milli Eğitim Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri Araştırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında tarama modeli kullanmış, Türkiye genelinde 81 il milli eğitim müdürlüğünde görev yapan, müdür yardımcısı, şube müdürü ve bölüm şeflerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmacı il milli eğitim müdürlerinin Stratejik liderlik özelliklerini ölçmek için Pisapia tarafından geliştirilen “Stratejik Liderlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; il milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını genelde az kullandıkları, Stratejik liderliğin alt boyutlarını incelediğimizde ise "yönetimsel uygulamalar, etik uygulamalar ve iletişim becerisine yönelik uygulamaları" yüksek; ancak geliştirilmesi gereken düzeyde "dönüşümsel uygulamaları" ortaya yakın düzeyde sergiledikleri; diğer taraftan "politik uygulamaları" ise çok az seviyede uyguladıkları görülmüştür. Ayrıca araştırma verilerinden, stratejik liderliğin yönetimsel uygulamalar boyutu ile yaş, görev yaptığı yer, görevdeki deneyim, değerlendirdiği kişi ile çalışma süresi, değişkenleri arasında, dönüşümsel uygulamalar boyutu ile yaş, görev yeri değişkenleri arasında ve politik uygulamalar alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Köse tarafından (2013) yapılan “Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sapma ve Stratejik Liderlik Arasındaki İlişki Üzerine Algıları: İzmir İli Örneği” adlı

çalışmasının örneklemini 2012-2013 öğretim yılında İzmir ili sınırları içinde yer alan 26 ortaokulda görev yapmakta olan 481 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre; cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre orta okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarında yaşanan örgütsel sapma düzeylerinin değerlendirilmesinde anlamlı bir farklılık yok iken, medeni durum değişkenine göre okullarda örgütsel sapma ölçeğinin tüm boyutlarında anlamlı fark görülmüştür. Müdürlerin stratejik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak branş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik anketinin teknik stratejik liderlik uygulamaları alt boyutunda, medeni durum değişkenine göre ise; stratejik liderlik uygulamaları alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma verilerine göre öğretmenler, okullarında yaşanan sapma davranışlarına ilişkin algılarının “Nadiren”, okul müdürlerinin stratejik liderliğine ilişkin algılarının ise “Başarılı fakat geliştirilmesi gereken” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma ile stratejik liderliğe ilişkin algıları arasında yüksek, negatif, anlamlı bir ilişki bulunmuştur yani ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları arttıkça okullardaki örgütsel sapma davranışları azalmaktadır.

Taş tarafından 2009 yılında yapılan “Toplam Kalite Yönetimi ve Stratejik Liderlik” adlı araştırmada okullardaki toplam kalite yönetimi ile okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir merkez ilçe sınırları içindeki 24 ilköğretim okulundaki 437 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında elde edilen sonuçlar şöyledir: Okullarda toplam kalite yönetiminin uygulanmasında okul müdürlerinin liderlik özellikleri oldukça etkilidir. Öğretmen algılarına göre okul müdürleri, toplam kalite yönetimini uygulama ve okulu tüm öğeleriyle geliştirme açısından kişisel gelişimlerinde yetersizdir. Ayrıca okul müdürlerinin stratejilerin belirlenmesi açısından yeterli ancak geliştirilebilir düzeyde oldukları görülmüştür. Okul müdürlerinin tutum ve davranışları okullarda toplam kalite yönetiminin yerleşmesinde etkilidir.

Altinkurt (2007) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik Ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları” adı doktora tezi

çalışmasında, okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ve bu uygulamaları etkileyen etmenlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Eskişehir il merkezindeki altı endüstri meslek liselerinde görev yapan ve okulun kadrosunda bulunan 592 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı anket kullanılmıştır. Okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları iki temel boyutta ele alınmıştır. Bunlar, “teknik (örgütsel yapıya ilişkin) stratejik liderlik uygulamaları” ve “insan ile ilgili (örgütsel yapıyı destekleyici) stratejik liderlik uygulamaları”dır. Teknik uygulamalar; stratejilerin belirlenmesi, stratejilerin uygulanması ve stratejilerin değerlendirilmesi alt boyutları; stratejik yönetim sürecini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen insan ile uygulamalar ise insan kaynaklarının geliştirilmesi, örgüt kültürü ve etik değerler alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; stratejilerin uygulanmasına ilişkin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının “başarılı ancak geliştirilmesi gereken düzeyde olduğu” ancak; stratejilerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının düşük düzeyde başarılı olduğu, ayrıca insan kaynaklarının geliştirilmesine ilişkin okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ise düşük düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarında başarılı oldukları ancak, bu uygulamaların geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını, yasal-bürokratik, zaman ve mali kaynaklar kısmen sınırlandırmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile stratejik liderlik uygulamaları arasındaki yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Şişik (2015) tarafından “Öğretmen Perspektifinden Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırma kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin stratejik liderlik davranış düzeylerini belirlemek ve demografik değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin algıları açısından görev yapılan okul türlerine göre dönüşümsel liderlik, yönetsel liderlik, etik liderlik alt boyutlarında ve stratejik liderlik toplam puanlarında özel okulda görev yapan

öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer yandan, Okul müdürlerinin stratejik liderlik tutumlarının, öğretmenlerin algıları göre, branş değişkeni açısından etik liderlik, politik liderlik ve liderlik toplam puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Ayrıca her üç boyutta da branşı sanat ve spor olan öğretmenlerin sayısal, sözel, yabancı dil ve sınıf öğretmenliği branşında olanlardan daha yüksek algı puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Adıyaman'ın (2015) “Orta Okullardaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları İle Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki Batman İl Örneği” adlı araştırmasının evrenini, 2014 – 2015 eğitim ve öğretim yılında Batman il merkezindeki orta okullarda görev yapan 196 yönetici oluşturmaktadır. Örneklemini ise; Batman il merkezindeki 62 orta okulda görev yapan rastgele seçilmiş 116 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerin liderlik tarzında “insana yönelik” liderlik daha yüksek düzeyde çıkmıştır, okul yöneticilerin liderlik tarzına ilişkin algıları ile cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve kıdem bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, okul yöneticilerin liderlik tarzına ilişkin “kişilerarası beceri boyutu” en yüksek iken “stresle başa çıkma durumu” boyutu en düşük düzeyde bulunmuştur, okul yöneticilerin duygusal zekâya ilişkin görüşleri ile cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır, son olarak okul yöneticilerin liderlik tarzları ile duygusal zeka düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri sunulmaktadır.

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, alan taramasına yönelik, öğretmen görüşüne dayalı betimsel bir araştırmadır. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemelerine genel tarama modelleri denir (Karasar,1999: 79). Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda korelasyon ve nedensel karşılaştırma yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada duygusal zeka ile stratejik liderlik arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini; 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde, MEB bünyesindeki resmi okullarda görevli 13359 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma okul müdürlerini iyi tanıdıkları ve okul müdürlerini objektif değerlendirebilecekleri düşüncesiyle öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Evreni temsil eden örneklem ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen okullardaki gönüllü öğretmenlerdir. Üzerinde çalışılan bir evrenden örneklem seçme işlemine örnekleme denilmektedir. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan eleman bir kural dahilinde seçilmediği için her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004: 129-141). Basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 33 okuldan 450 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Geri dönen ölçek içinden 406'sı araştırma için uygun bulunmuştur.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,4' ü (225 kişi) erkek, %44,6' sı (181 kişi) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Cinsiyet yönünden öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir..

Çalışılan Alan

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,5' ini (148 kişi) sınıf öğretmenleri, %63,5' i (258 kişi) branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Yaş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
20-29	105	25,9
30-39	208	51,2
40-49	62	15,3
50-59	31	7,6
Toplam	406	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25,9' u (105 kişi) 20-29 yaş, %51,2' si (208 kişi) 30-39 yaş, %15,3' ü (62 kişi) 40-49 yaş, %7,6' sı (31 kişi) 50-59 yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu 30-39 ve 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin oluşturduğu söylenebilir.

En Son Bitirilen Okul

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son bitirdikleri okullara göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenleri En Son Bitirdikleri Okullara Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	N	%
Ön Lisans	11	2,7
Eğitim Fakültesi	269	66,3
Diğer Fakülteler	99	22,9
Yüksek Lisans	33	8,1
Toplam	406	100

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,7' si (11 kişi) ön lisans, %66,3' ü (269 kişi) eğitim fakültesi, %22,9' u (99 kişi) diğer fakülteler, %8,1' i (33 kişi) yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu eğitim fakültesi mezunu, en az kısmını ise ön lisans mezunu öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir.

Hizmet Süresi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo- 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	N	%
1-10 yıl	206	50,7
11-20 yıl	166	40,8
21 yıl ve üzeri	34	8,5
Toplam	406	100

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,7' sini (206 kişi) 1-10 yıl, %40,8' ini (166 kişi) 11-20 yıl ve %8,5' ini (34 kişi) 21 yıl ve üzeri hizmet süreleri olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 1-10 yıl ve 11-20 yıl hizmet süresine sahip olanlardan oluştuğu görülmektedir.

Çalışılan Okul Türü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo- 9:Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türleri

Okul Türü	N	%
İlkokul	171	42,1
Ortaokul	188	46,3
Lise	47	11,6
Toplam	406	100

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,1' ini (171 kişi) ilkokul öğretmenleri, %46,3' ünü (188 kişi) ortaokul, %11,6'sını (47 kişi) lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir.

Yöneticilik Görevinde Bulunma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,1' i (110 kişi) daha önce yöneticilik görevinde bulunmuş, %72,9'u (296 kişi) yöneticilik görevinde bulunmamış. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yöneticilik görevinde bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Şu Anki Yöneticiyle Çalışma Süresi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu anki yöneticileri ile çalışma sürelerinin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo- 10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticileri ile Çalışma Süreleri

Yöneticiyle Çalışma Süresi	N	%
1 yıldan az	176	43,3
1-5 yıl arası	207	51
5 yıl ve üzeri	23	5,6
Toplam	406	100

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,3' (176 kişi) şu anki yöneticisiyle 1 yıldan az, %51' i (207 kişi) 1-5 yıl arası ve %5,6' sı (23 kişi) 5 yıl ve üzeri süredir şu anki yöneticileriyle birlikte çalışmaktadır. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun yöneticileriyle 5 yıldan az süredir birlikte çalıştığı görülmektedir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verilerinin toplanmasında Bar-on (1997) tarafından geliştirilen Acar (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Ergün (2008) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak yeniden boyutlandırılan "Duygusal Zeka" ölçeği ve Pisapia (2009) tarafından geliştirilen Aydın (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Stratejik Liderlik Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan ölçek 3 bölümden oluşmuştur. Ölçek formunun 1. bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin 8 madde, ölçeğin 2. bölümünde duygusal zeka düzeyleri ile ilgili 47 madde ve 3. bölümde ise stratejik liderlikle ilgili 26 madde yer almaktadır. Ölçeğin son bölümüne "Yukarıdaki sorulara samimi bir şekilde cevap verdim " maddesi konmuş ve bu maddeye düşük puan verilmiş olan anketler incelemeye alınmamıştır. Bu maddeyle birlikte anket toplam 82 maddeden oluşmaktadır.

DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ

Ergin (2008), Duygusal zeka ölçeğinin madde analizlerini, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarını yapmıştır. Ölçek 48 maddedir ve beş boyutludur. Bunlar:

Kişisel Beceriler Boyutu : 2, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 23, 31, 47

Kişiler Arası Beceriler Boyutu : 14, 17, 19, 25, 26, 33, 36, 40, 43

Uyumluluk Boyutu :1, 4, 7, 18, 27, 28, 29, 32, 37, 45, 48

Stres Yönetimi Boyutu : 3, 6, 21, 34, 35, 42

Genel Ruh Durumu Boyutu : 22, 24, 30, 38, 39, 41, 46

Duygusal zeka ölçeğindeki ters maddeler: 3, 6, 7, 10, 12, 13, 20, 21, 22, 23,

27, 28, 32, 35, 36, 37, 40, 42, 45, 46, 47. Bu maddeler Spss'e veri girişinde göz önünde bulundurulmuştur.

Duygusal Zeka Ölçeği'nin beş faktörünün birlikte açıkladığı toplam varyans %48.28; ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı 0.83'dür (Ergin, 2008).

Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizler sonucunda Cronbach-Alpha değerini; kişisel beceriler boyutu için .89, kişiler arası beceriler boyutu için .87, uyumluluk boyutu için .87, stres yönetimi boyutu için .82, genel ruh durumu boyutu için .84 ve duygusal zeka ölçeği için .96 bulunmuştur

Ergin (2008) duygusal zeka anketi için boyutlara göre madde tüm ölçek korelasyonunu ve güvenilirlik katsayılarını hesaplamış ve anketi aşağıdaki gibi yapılandırmıştır:

Tablo- 11: Kişisel Beceriler Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

KİŞİSEL BECERİLER BOYUTU	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Müdürümüz duygularını rahatça gösterir.	0.67	0.59
Müdürümüz öğretmenlerle aynı fikirde olmadığında bunu onlara söyleyebilir.	0.38	0.30
Müdürümüzün iyi yanlarının fazla olduğunu düşünürüm.	0.83	0.77
Müdürümüz okulun çalışma ortamını elinden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışır.	0.63	0.53
Müdürümüz okulda hangi konularda iyi olduğunu bilmez.	0.61	0.52
Müdürümüz eğitimle ilgili hoşuna giden konuları elinden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışır	0.63	0.55
Müdürümüzün okulda neler yapmak istediğine ilişkin kesin bir fikri yok.	0.81	0.74
Müdürümüz tek başına karar veremez, birinin ona yapacaklarını söylemesini ister.	0.73	0.62
Müdürümüz fiziksel görüntüsünden memnundur.	0.62	0.49

Müdürümüz öğretmenlere ne düşündüğünü kolayca söyleyebilir.	0.62	0.57
Müdürümüzün son yıllardaki başarısında bir düşme gözlenmektedir.	0.83	0.77
Müdürümüzün öğretmenler hakkındaki düşüncelerini anlamakta güçlük çekerim.	0.63	0.53
Müdürümüz sahip olduğu kişiliğinden memnun görünüyor.	0.61	0.52
Müdürümüz istemediği zaman bile “hayır” diyemez	0.63	0.55
Açıklanan Varyans: %23.26		Cronbach-Alpha=0.87

Tablo- 12: Kişiler Arası Beceriler Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

KİŞİLERARASI BECERİLER BOYUTU	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Müdürümüz öğretmenin duygularını çok iyi anlar.	0.51	0.25
Müdürümüz öğretmenlerin duygularını incitmemeye özen gösterir.	0.48	0.37
Müdürümüz öğretmenlere yardım etmekten hoşlanır.	0.42	0.34
Müdürümüz için okulda kurallara uyan biri olmak çok önemlidir.	0.39	0.31
Müdürümüze özel duygu ve düşüncelerimi anlatabilirim.	0.38	0.28
Müdürümüz, okulla ve öğretmenle ilgili bir konuda yasaları çiğnemesi gerekirse, çiğner.	0.46	0.37
Müdürümüz öğretmenlerle iyi geçinemez.	0.45	0.31
Müdürümüz sorunu olan öğretmeni fark etmez.	0.62	0.45
Müdürümüz öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark eder.	0.70	0.45
Açıklanan Varyans: %14.57		Cronbach-Alpha=0.6 8

Tablo- 13: Uyumluluk Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

UYUMLULUK BOYUTU	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
Müdürümüz okuldaki zorlukların üstesinden gelebilmek için adım adım ilerler.	0.60	0.50
Müdürümüz hayallerinden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilir.	0.64	0.50
Müdürümüz okulda olup bitenlerin farkında değildir.	0.76	0.63
Müdürümüz okulda bir sorunla karşılaştığında konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamaya çalışır.	0.76	0.63
Müdürümüzün okul ve öğretmenlerle ilgili bakış açısını değiştirmesi zordur.	0.44	0.26
Müdürümüz okuldaki problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları üretmez.	0.72	0.60
Müdürümüz okulda hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışır.	0.63	0.46
Müdürümüz okulda hayal ve fantezilerine kendini kaptırır.	0.43	0.34
Müdürümüzün tarzını değiştirmesi zordur.	0.57	0.42
Müdürümüz için gülümsemek zordur.	0.33	0.16
Müdürümüz bir problemle karşılaştığında önce durur ve düşünür.	0.41	0.36
Açıklanan Varyans: %34.18	Cronbach-Alpha=0.74	

Tablo- 14: Stres Yönetimi Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

STRES YÖNETİMİ BOYUTU	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Müdürümüz çok fazla strese dayanamaz.	0.62	0.40
Müdürümüz okulda huysuz bir insandır.	0.67	0.45
Müdürümüzün okulda öfkesini kontrol etmekte zorlanır.	0.62	0.43
Müdürümüz okuldaki problemlerle nasıl baş edebileceğini bilir.	0.77	0.56
Müdürümüz çok konuşur.	0.63	0.46
Müdürümüz okulda endişeli görünür.	0.43	0.34
Açıklanan Varyans: %25.15		Cronbach-Alpha=0.70

Tablo- 15: Genel Ruh Durumu Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

GENEL RUH DURUMU BOYUTU	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
Müdürümüz hayattan zevk almaz.	0.74	0.59
Müdürümüz okulda oldukça neşeli bir insandır.	0.39	0.30
Müdürümüzle birlikte okulda vakit geçirmek eğlencelidir.	0.75	0.62
Müdürümüz okul hayatından memnundur.	0.71	0.60
Müdürümüzün okulda ortaya çıkabilecek çok zor durumların üstesinden geleceğine inanırım.	0.87	0.76
Müdürümüz okulda her şeyin en iyisinin olmasını ümit eder.	0.75	0.62
Müdürümüzün özgüveni düşüktür.	0.60	0.48
Açıklanan Varyans: %34.73		Cronbach-Alpha=0.82

STRATEJİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Stratejik Liderlik konusunda ülkemizde fazla araştırma yapılmamıştır. Araştırmada stratejik liderlik ölçeği olarak Mustafa Kemal Aydın'ın yüksek lisans tezi için türkçeye uyarladığı Florida Atlantic Üniversitesi'nden "John Pisapia" (2009) tarafından geliştirilmiş olan "Stratejik Liderlik Ölçeği (SLÖ)" "(The Strategic Leadership Questionnaire) (SLQ)" seçilmiştir.

Stratejik Liderlik Ölçeğini Türkçe'ye uyarlayan Aydın çevirme çalışmaları yeminli tercümanlar tarafından gerçekleştirdikten sonra dil geçerliliği için İngiliz Dili Eğitimi alanında uzman beş akademisyenin görüşlerine başvurmuştur. Akademisyenlerin önerileri ve görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan her bir soru için, o soruyu en iyi açıklayan ifadeler benimsenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonraki aşamada Türkçe'ye çevrilmiş ve revize edilmiş bu ölçek, profesyonel yeminli tercümanlar tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiş versiyon, İngilizce orijinal versiyon ile kıyaslamış. Sonuç olarak SLÖ pilot uygulama için hazır hale getirmiştir.

Aydın hazırladığı anket taslağının, kapsam geçerliliği için yedi alan uzmanının görüşüne başvurmuştur. Anketin istenilen nitelikleri ölçüp ölçemeyeceği konusunda alan uzmanlarının görüş ve önerileri almış ve alan uzmanlarından gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda anket üzerinde bir takım değişiklikler yapmıştır. Bu değişiklikler ve yeni değerlendirmeler ışığında ankete son şekli verilerek anket pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Stratejik Liderlik Ölçeği (SLÖ), Pisapia'nın stratejik liderlik kuramsal modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Bu ölçek, stratejik anlayışı geliştiren dört eylem türünü; değişimi güçlendirmek (dönüşümsel uygulamalar), örgütsel istikrarı oluşturup korumak (yönetimsel uygulamalar), doğru eylemlere karar vermek (etik uygulamalar) ve eylem alanlarını genişletmek (politik uygulamalar) alt boyutlarının bileşiminden meydana gelmektedir. Liderin bu çok yönlü eylemleri kullanabilme yeteneği, sürekli değişen ve hem içsel hem de dışsal olarak karmaşık örgütsel çevredeki etkililiği ile bağlantılıdır (Pisapia, 2006: 17).

Aydın (2012) yaptığı faktör analizi çalışmasında SLÖ'de 4 faktör bulunmuştur. Bu dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans yaklaşık olarak

%57'dir. Birinci faktör varyansın %42'sini (özdeğer: 14.89.), ikinci faktör yaklaşık %8'ini (özdeğer: 2.71.), üçüncü faktör yaklaşık %4'ünü (özdeğer: 1.41.), dördüncü faktör yaklaşık %3'ünü (özdeğer: 1.20.) açıklamaktadır.

Birinci faktör dönüşümsel uygulamalar boyutuna dönüktür ve 7 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .80 ile .62 arasında değişmiştir. İkinci faktör yönetimsel uygulamalar boyutuna dönüktür ve 5 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .61 ile .43 arasında değişmiştir. Üçüncü faktör etik uygulamalar boyutuna dönüktür ve 7 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .78 ile .64 arasında değişmiştir. Dördüncü faktör politik uygulamalar boyutuna dönüktür ve 7 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .78 ile .59 arasında değişmiştir.

Stratejik liderlik ölçeği Cronbach's Alfa (α) güvenilirlik değerleri hesaplamaları araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

SLÖ, Pisapia tarafından 2010 yılında Çin'de 106 okul müdürü üzerinde gerçekleştirilen pilot uygulaması neticesinde Cronbach's Alfa (α) katsayıları hesaplanarak ölçek toplamı ($\alpha = .94$) yüksek düzeyde güvenilir bulmuştur. Buna göre dönüşümsel uygulamalar alt boyutu için ($\alpha = .94$), yönetimsel uygulamalar için ($\alpha = .84$), politik uygulamalar (bartering) için ($\alpha = .86$), politik uygulamalar (bridging) boyutunda ($\alpha = .87$) ve etik uygulamalar boyutunda ($\alpha = .94$) güvenilirlik değerlerine ulaşmıştır (Aydın, 2012: 71).

Ülker' de (2009) Kocaeli ilindeki ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen tez çalışmasında ölçeğin toplam Cronbach's Alfa güvenilirlik değerini ($\alpha = .98$) bulmuştur.

Aydın (2011) SLÖ' nin, güvenilirliğinin test edilmesi için İstanbul ilinde örnekleme yer alan ilköğretim okullarında görevli 100 öğretmene ulaşılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen güvenilirlik analizi neticesinde elde edilen Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları 1. faktör için (Dönüşümsel $\alpha = .87$), 2. faktör için (Yönetimsel $\alpha = .70$), 3. faktör için (Etik $\alpha = .87$), 4. faktör için (Politik $\alpha = .76$) ve ölçek toplamı için ($\alpha = .92$) şeklinde sonuç vermiştir. Bu alfa değerlerine göre SLÖ önemli bir güvenilirlik standardına ($\alpha = .92$) sahiptir (Aydın, 2012: 72).

Çalışmamızda yaptığımız güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach-Alpha değerini dönüşümsel uygulamalar için .92, yönetsel uygulamalar boyutu için .75, etik uygulamalar boyutu için .90, politik uygulamalar boyutu için .81 ve stratejik liderlik boyutu için .92 bulunmuştur. Hesaplanan güvenilirlik değerlerinin .70 ve daha yüksek olması güvenilirlik için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010: 171).

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi aşamasında, Spss 16.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veri setleri için Kurtosis-Skewness değerlerine bakılmış ve değerler +2/-2 arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Spss 16.0 istatistik paket programı aracılığı ile, verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon, t testi, varyans analizi, regresyon analizi ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Cinsiyeti ve Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Fark

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre, okul müdürlerine verdikleri duygusal zeka puanları incelendi.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak okul müdürlerine verdikleri duygusal zeka puanları arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Tablo- 16 : Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kadın	225	168.43	31.39	404	-0.292	.770
Erkek	181	169.34	31.10			

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka puanlarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucu, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(406)} = -0.292$, $p > .05$]. Okul müdürlerinin kadın ($\bar{x}=168.43$) ve erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=169.34$) aldıkları puanlar denktir. Bu bulgu, okul müdürlerinin duygusal zekalarının kadın ve erkek öğretmenler arasında benzer algılandığı duygusal zeka puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Cinsiyeti ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki Fark

Araştırmanın bu aşamasında araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Tablo-17: Stratejik Liderlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kadın	225	92.84	17.12	404	-0.112	.910
Erkek	181	93.02	15.29			

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik puanlarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucu, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(406)} = -0.112$, $p > .05$]. Okul müdürlerinin kadın ($\bar{x} = 92.84$) ve erkek öğretmenlerden ($\bar{x} = 93.02$) aldıkları puanlar denktir. Bu bulgu, okul müdürlerinin stratejik liderlik puanlarının kadın ve erkek öğretmenler arasında benzer algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Alan ve Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Fark

Araştırmanın bu kısmında, öğretmen algılarına göre öğretmenlerin çalıştıkları alana bağlı olarak okul müdürlerinin duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Tablo-18: Duygusal Zeka Puanlarının Çalıştıkları Alana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Çalıştıkları Alan	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Sınıf Öğretmeni	148	172.96	31.02	404	2.02	.043
Branş Öğretmeni	256	166.46	31.15			

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka puanlarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucu, öğretmenlerin çalıştıkları alana göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(406)} = 2.02$, $p < .05$]. Okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinden aldıkları puan ($\bar{x} = 172.96$) ve branş öğretmenlerinin ($\bar{x} = 166.46$) aldıkları puanlardan fazladır. Bu bulgu, okul müdürlerinin duygusal zeka puanları ile öğretmenlerin çalıştıkları alan arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Alan ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki Fark

Araştırmanın bu kısmında, öğretmenlerin çalıştıkları alana bağlı olarak okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Tablo-19: Stratejik Liderlik Puanlarının Çalıştıkları Alana Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Sınıf Öğretmeni	148	93.78	15.33	404	0.80	.423
Branş Öğretmeni	256	92.43	16.86			

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik puanlarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucu, öğretmenlerin çalıştıkları alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(406)}=0.80$, $p>.05$]. Okul müdürlerinin sınıf ($\bar{x}=93.78$) ve branş öğretmenlerinden ($\bar{x}=92.43$) aldıkları puanlar denktir. Bu bulgu, okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları ile öğretmenlerin çalıştıkları alan arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Yaşı ve Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Fark

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre öğretmenlerin yaşı ile okul müdürlerinin duygusal zeka puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır.

Tablo-20 : Öğretmenlerin Yaşı ile Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
20-29 yaş	105	164.36	33.43
30-39 yaş	208	170.87	30.09
40-49 yaş	62	167.06	30.52
50-59 yaş	31	173.87	31.85
Toplam	406	168.83	31.22

Tablo-21: Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Puanlarının ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3947.048	3	1315.683	1.353	.257
Gruplar içi	390992.2	402	972.617		
Toplam	394939.3	405			

Tabloya göre yapılan varyans analizi sonucu, okul müdürlerin okul müdürlerine verdikleri duygusal puanları arasında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-402)}=1.353, p>.05$]. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin duygusal zeka puanları, öğretmenlerin yaşlarının bulunduğu gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Her bir alt gruptaki duygusal zeka puanları benzer özelliktedir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Yaşı ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki Fark

Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşı ile okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları arasındaki farkı öğretmen algılarına göre belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır.

Tablo-22: Öğretmenlerin Yaşı ile Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
20-29 yaş(A)	105	91.18	17.42
30-39 yaş(B)	208	94.27	15.16
40-49 yaş(C)	62	88.96	17.78
50-59 yaş(D)	31	97.70	15.22
Toplam	406	92.92	16.31

Tablo-23: Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2378.519	3	792.840	3.023	.030	A-D, B-C, C-D
Gruplar içi	105425.3	402	262.252			
Toplam	107803.8	405				

Tabloya göre yapılan varyans analizi sonucu, okul müdürlerinin öğretmenlerden aldıkları duygusal zeka puanları arasında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-402)}=3.023, p<.05$]. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları, öğretmenlerin yaşlarının bulunduğu gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arasındaki farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tukey testi sonucunda, A grubundaki (20-29 yaş) öğretmenler ile D grubundaki (50-59 yaş) öğretmenler, B grubundaki (30-39 yaş) öğretmenler ile C grubundaki (40-49 yaş) öğretmenler ve C grubundaki (40-49 yaş) öğretmenler ile D grubundaki (50-59) öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. D grubundaki (50-59 yaş) öğretmenlerin (97.70) verdikleri stratejik liderlik puanlarının A grubundaki (20-30 yaş) ve C grubundaki öğretmenlerden (91.18) fazla, B grubundaki (30-39 yaş) öğretmenlerin (94.27) de C grubundaki (88.96) öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Hizmet Süresi ve Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Fark

Bu araştırmada öğretmenlerin hizmet süreleri ile okul müdürlerine verdikleri duygusal zeka puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır.

Tablo-24: Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ile Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
1-10 yıl	206	168.11	33.51
11-20 yıl	166	169.48	28.16
21-30 yıl	34	170.08	31.86
Toplam	406	168.83	31.22

Tablo-25: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Puanlarının ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	230.658	2	115.329	0.118	.889
Gruplar içi	394708.6	403	979.426		
Toplam	394939.3	405			

Tabloya göre yapılan varyans analizi sonucu, okul müdürlerinin öğretmenlerden aldıkları duygusal puanları arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-403)}=0.118, p>.05$]. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin duygusal zeka puanları, hizmet sürelerinin bulunduğu gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Her bir alt gruptaki duygusal zeka puanları benzer özelliktedir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Hizmet Süresi ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki Fark

Bu araştırmada öğretmenlerin hizmet süreleri ile okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır.

Tablo-26: Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ile Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
1-10 yıl	206	91.53	16.11
11-20 yıl	166	94.54	16.56
21-30 yıl	34	93.41	16.01
Toplam	406	92.92	16.31

Tablo- 27: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	841.244	2	420.622	1.585	.206
Gruplar içi	106962.5	403	265.416		
Toplam	107803.8	405			

Tabloya göre yapılan varyans analizinin sonucu, okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-403)}=1.585, p>.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin stratejik liderlik puanları, hizmet sürelerinin bulunduğu gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Her bir alt gruptaki stratejik liderlik puanları benzer özelliktedir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Öğrenim Durumu ve Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Fark

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenim durumu ile okul müdürlerinin duygusal zeka puanları arasındaki farkı belirlemek için parametrik olmayan testlerden ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo-28: Öğretmenlerin Öğrenim Durumları ile Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Puanlarının Kruskal Wallis Sonucu

	N	Sıra Ortalama	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Ön Lisans(A)	11	132.64	3	10.34	0.016	A-C, A-D, B-D
Eğitim Fakültesi(B)	269	195.92				
Diğer Fakülteler(C)	99	220.91				
Yüksek Lisans(D)	33	239.82				

Analiz sonuçları, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerine verdikleri duygusal zeka puanlarının araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılaştığını göstermektedir. $x^2(Sd=3, N=406) = 10.34$, $p < .05$. Bu bulgu en son mezun olunan okul türünün öğretmenlerin verdikleri duygusal zeka puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir.

Grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulayarak farkın kaynağını incelediğimizde ön lisans ile diğer fakülteler, ön lisans ile yüksek lisans ve eğitim fakültesi ile yüksek lisans mezunlarının duygusal zeka puanlarının farklı anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerini diğer fakülte (220.91) mezunlarının ön lisans (132.64) mezunlarından, yüksek lisans (239.82) mezunlarının ön lisans (132.64) ve eğitim fakültesi (195.92) mezunlarından fazla buldukları görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça yöneticilerinin daha fazla duygusal zeka düzeyine sahip oldukları söylenebilir

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Öğrenim Durumu ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki Fark

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenim durumu ile okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır.

Tablo-29: Öğretmenlerin Öğrenim Durumları ile Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön Lisans(A)	11	84.90	14.92
Eğitim Fakültesi(B)	269	93.39	15.91
Diğer Fakülteler(C)	99	90.27	16.67
Yüksek Lisans(D)	33	99.27	17.11
Toplam	406	92.92	16.31

Tablo 30: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2745.583	3	915.194	3.502	.016	C-D
Gruplarıçi	105058.2	402	261.339			
Toplam	107803.8	405				

Tabloya göre yapılan varyans analizi sonucu, öğretmenlerin okul müdürlerine verdikleri stratejik liderlik puanları arasında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-402)}=3.502, p<.05$]. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları, öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın kaynağını Tukey testi ile incelediğimizde diğer fakülteler ve yüksek lisans mezunlarının stratejik liderlik puanlarının farklı anlamlı olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin D (Yüksek Lisans) grubundaki öğretmenlerden (99.27) aldığı stratejik liderlik puanlarının C (Diğer fakülteler) grubundaki öğretmenlerden (90.27) daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü ve Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Fark

Araştırmanın bu kısmında, öğretmen algılarına göre öğretmenlerin çalıştığı okul türü ile okul müdürlerinin duygusal zeka puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır.

Tablo-31: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü ile Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	171	167.69	31.67
Ortaokul	188	167.51	30.90
Lise	47	178.29	29.87
Toplam	406	168.83	31.22

Tablo-32: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Puanlarının ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4760.275	2	2380.138	2.458	.087
Gruplar içi	390179.0	403	968.186		
Toplam	394939.3	405			

Tabloya göre yapılan varyans analizi sonucu, okul müdürlerinin duygusal puanları arasında öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-403)}=2.458, p>.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okul müdürlerine verdikleri duygusal zeka puanları, öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün bulunduğu gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Her bir alt gruptaki duygusal zeka puanları benzer özelliktedir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki Fark

Bu araştırmada öğretmenlerin çalıştığı okul türü ile okul müdürlerinin öğretmenlerden aldıkları stratejik liderlik puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır.

Tablo-33: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü ile Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	171	92.16	15.89
Ortaokul	188	92.68	16.44
Lise	47	96.68	17.13
Toplam	406	92.92	16.31

Tablo-34: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	773.304	2	386.652	1.456	.234
Gruplarıçi	107030.5	403	265.584		
Toplam	107803.8	405			

Tabloya göre yapılan varyans analizinin sonucu, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları arasında öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-403)}=1.456$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları, öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün bulunduğu gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Her bir alt gruptaki stratejik liderlik puanları benzer özelliktedir

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Yöneticilik Görevinde Bulunma Durumu ve Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Fark

Öğretmenlerin yöneticilikte bulunup bulunmamalarına bağlı olarak okul müdürlerine verdikleri duygusal zeka puanları arasındaki farkı açıklamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Tablo-35: Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Puanlarının Yöneticilik Görevinde Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	S	Sd	t	P
Yöneticilikte Bulunanlar	110	169.37	31.07	404	0.210	.834
Yöneticilikte Bulunmayanlar	296	168.63	31.33			

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka puanlarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucu, öğretmenlerin yöneticilik görevinde bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(406)}=0.210$, $p>.05$]. Okul müdürlerinin yöneticilik görevinde bulunan öğretmenlerden aldıkları puan ($\bar{x}=169.37$) ve yöneticilik görevinde bulunmayan öğretmenlerden aldıkları puanlar ($\bar{x}=168.63$) denktir. Bu bulgu, okul müdürlerine verilen duygusal zeka puanları ile öğretmenlerin yöneticilik görevinde bulunmaları arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Yöneticilik Görevinde Bulunma Durumu ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki Fark

Öğretmenlerin yöneticilikte bulunup bulunmamalarına bağlı olarak okul müdürlerine verdikleri stratejik liderlik puanları arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Tablo-36: Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının Yöneticilik Görevinde Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Yöneticilikte Bulunanlar	110	93.28	16.47	404	0.267	.789
Yöneticilikte Bulunmayanlar	296	92.79	16.28			

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik puanlarını karşılaştırmak için yapılan t-testi sonucu, öğretmenlerin yöneticilik görevinde bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(406)}=0.267$, $p>.05$]. Okul müdürlerinin yöneticilik görevinde bulunan öğretmenlerden aldıkları puan ($\bar{x}=93.28$) ve yöneticilik görevinde bulunmayan öğretmenlerden aldıkları puanlar ($\bar{x}=92.79$) denktir. Bu bulgu, okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları ile öğretmenlerin daha önce yöneticilik görevinde bulunmaları arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Şu Anki Müdürüyle Çalışma Süresi ve Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki Fark

Bu araştırmada öğretmenlerin şu anki müdürüyle çalışma süresi ile duygusal zeka puanları arasındaki farkı belirlemek için parametrik olmayan testlerden ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo-37: Öğretmenlerin Şu Anki Müdürüyle Çalışma Süresi ile Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Puanlarının Kruskal Wallis Sonucu

	N	Sıra Ortalama	sd	χ^2	p
1 yıldan az	176	209.51	2	2.88	0.236
1-5 yıl	207	202.61			
5 yıl ve üzeri	23	165.50			

Analiz sonuçları, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerine verdikleri duygusal zeka testi puanlarının, öğretmenlerin şu anki müdürleriyle çalışma süresine göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir. $\chi^2(Sd=2, N=406) = 2.88, p > .05$. Başka bir deyişle okul müdürlerinin aldıkları duygusal zeka puanları öğretmenlerin şu anki müdürleri ile çalışma süresi içinde buldukları gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Her bir alt gruptaki duygusal zeka puanları benzer özellik taşımaktadır.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Şu Anki Müdürleriyle Çalışma Süresi ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki Fark

Bu araştırmada öğretmenlerin şu anki müdürleriyle çalışma süresi ile okul müdürlerine verdikleri stratejik liderlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır.

Tablo-38: Öğretmenlerin Şu Anki Müdürleriyle Çalışma Süresi ile Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
1 yıldan az	176	93.09	15.21
1-5 yıl arası	207	92.75	17.20
5 yıl ve üzeri	23	93.17	16.31

Tablo-39: Öğretmenlerin Şu Anki Müdürleriyle Çalışma Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Puanlarının ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	12.686	2	6.343	0.024	.977
Gruplarıçi	107791.1	403	267.472		
Toplam	107803.8	405			

Tabloya göre yapılan varyans analizi sonucu, öğretmenlerin okul müdürlerine verdikleri stratejik liderlik puanları ile öğretmenlerin şu anki müdürleriyle çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-403)}=0.024, p>.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okul müdürlerine verdikleri stratejik liderlik puanları, şu anki müdürleriyle çalışma süresi grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Her bir alt gruptaki stratejik liderlik puanları benzer özelliktedir.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Boyutlarına Sahip Olma Düzeyleri

Okul müdürlerinin duygusal zeka boyutlarına sahip olma düzeylerini araştırmak amacıyla frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamasına gidilmiştir. Elde edilen veriler tablolar kullanılarak incelenmiştir.

Kişisel beceriler boyutuna ilişkin veriler Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo-40: Kişisel Beceriler Boyutuna İlişkin Madde Analizi

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	F	%	f	%	F	%	F	%		
2	22	5,4	44	10,8	82	20,2	180	44,3	78	19,2	3,85	1,079
5	15	3,7	31	7,6	53	13,1	164	40,4	143	35,2	3,96	1,059
8	19	4,7	20	4,9	65	16	184	45,3	118	29,1	3,89	1,029
9	15	3,7	42	10,3	77	19	177	43,6	95	23,4	3,73	1,048
10	24	5,9	44	10,8	102	25,1	134	33	102	25,1	3,61	1,147
11	9	2,2	44	10,8	92	22,7	155	38,2	106	26,1	3,75	1,030
12	15	3,7	54	13,3	78	19,2	147	36,2	112	27,6	3,71	1,118
13	31	7,6	45	11,1	74	18,2	139	34,2	117	28,8	3,66	1,219
15	13	3,2	23	5,7	110	27,1	177	43,6	83	20,4	3,72	0,957
16	5	1,2	35	8,6	78	19,2	183	45,1	105	25,9	3,86	0,942

20	21	5,2	33	8,1	136	33,5	123	30,3	93	22,9	3,58	1,085
23	30	7,4	72	17,7	103	25,4	130	32	71	17,5	3,34	1,173
31	6	1,5	17	4,2	76	28,7	203	50	104	25,6	3,94	0,861
37	25	6,2	37	9,1	83	20,4	177	43,6	84	20,7	3,77	0,998
\bar{X}		4,4		9,5		21,98		39,98		24,8	3,74	

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri 3,34 ortalama ile “müdürümüzün öğretmenler hakkındaki düşüncelerini anlamakta güçlük çekerim ” maddesi en düşük puanı alırken 3,96 ortalama ile “müdürümüz, öğretmenlerle aynı fikirde olmadığında bunu onlara söyleyebilir” maddesi en yüksek puanı almıştır.

Tablo 40’a göre kişisel beceriler boyutuna ilişkin maddelere öğretmenlerin %64,8 (39,98+24,82) oranında ve 3,74 ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kişisel beceriler boyutuna yüksek oranda sahip oldukları söylenebilir.

Kişilerarası beceriler boyutuna ilişkin veriler Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo-41: Kişilerarası Beceriler Boyutuna İlişkin Madde Analizi

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
14	21	5,2	70	17,2	81	20	165	40,6	69	17	3,47	1,147
17	22	5,4	53	13,1	65	16	167	41,1	99	24,4	3,66	1,141
20	16	3,9	45	11,1	63	15,5	171	42,1	111	27,3	3,78	1,086
25	5	1,2	43	10,6	66	16,3	193	47,5	99	24,4	3,83	0,957
26	35	8,6	78	19,2	79	19,5	148	36,5	66	16,3	3,33	1,204
33	101	24,9	137	33,7	92	22,7	57	14	19	4,7	2,40	1,141
36	22	5,4	61	15	54	13,3	154	37,9	115	28,3	3,69	1,188
40	27	6,7	71	17,5	68	16,7	152	37,4	88	21,7	3,50	1,198
43	24	5,9	82	20,2	126	31	127	31,3	47	11,6	3,22	1,080
\bar{X}		7,46		17,51		19		31,92		19,52	3,43	

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri 2,40 ortalama ile “müdürümüz, okulla ve öğretmenle ilgili bir konuda yasaları çiğnemesi gerekirse çiğner ” maddesi en düşük puanı alırken 3,96 ortalama ile “müdürümüz için okulda kurallara uyan biri olmak çok önemlidir” maddesi en yüksek puanı almıştır.

Tablo 41’e göre kişilerarası beceriler boyutuna ilişkin maddelere öğretmenlerin %51,4 (31,92+19,52) oranında ve 3,43 ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaklaşık %51’inin kişilerarası beceriler boyutuna sahip oldukları söylenebilir.

Uyumluluk boyutuna ilişkin veriler Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo- 42: Uyumluluk Boyutuna İlişkin Madde Analizi

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%		
1	22	5,4	44	10,8	82	20,2	180	44,3	78	19,2	3,61	1,80
4	33	8,1	36	8,9	119	29,3	152	37,4	66	16,3	3,45	1,114
7	23	5,7	51	12,6	36	8,9	166	40,9	130	32	3,81	1,178
18	14	3,4	50	12,3	76	18,7	183	45,1	83	20,4	3,67	1,042
27	40	9,9	67	16,5	106	26,1	138	34	55	13,5	3,25	1,176
28	28	6,9	46	11,3	70	17,2	160	39,4	102	25,1	3,65	1,173
29	21	5,2	47	11,6	113	27,8	176	43,3	49	12,1	3,46	1,017
32	20	4,9	30	7,42	86	21,2	158	38,9	112	27,6	3,77	1,084
37	55	13,5	115	28,3	90	22,2	107	26,4	39	9,6	2,90	1,211
45	16	3,9	35	8,6	54	13,3	173	42,6	128	31,5	3,89	1,067
48	20	4,9	33	8,1	94	23,2	190	46,8	69	17	3,63	1,017
\bar{X}		6,5		12,4		20,7		39,91		20,39	3,55	

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri 2,90 ortalama ile “müdürümüzün tarzını değiştirmesi zordur” maddesi en düşük puanı alırken 3,89 ortalama ile “müdürümüz için gülümsemek zordur” maddesi en yüksek puanı almıştır. Bu iki madde de birer ters maddedir ve spss programına veri girişi sırasında buna dikkat edilmiştir, en düşük puanı alan dolayısıyla müdürümüzün tarzını değiştirmesi zordur

maddesi tarzını değiştirmesi kolaydır şeklinde ve müdürümüz için gülümsemek zordur maddesi de gülümsemek kolaydır şeklinde yorumlanmalıdır.

Tablo 42’ye göre uyumluluk boyutuna ilişkin maddelere öğretmenlerin %60,3 (39,91+20,29) oranında ve 3,55 ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç ile ğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaklaşık %60’ının uyumluluk boyutuna sahip oldukları söylenbilir.

Stres yönetimi boyutuna ilişkin veriler Tablo 43’ de gösterilmiştir.

Tablo- 43: Stres Yönetimi Boyutuna İlişkin Madde Analizi

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%		
3	72	17,7	98	24,1	107	26,4	84	20,7	45	11,1	2,83	1,256
6	38	9,4	36	8,9	51	12,6	137	33,7	144	35,5	3,77	1,276
21	32	7,9	58	14,3	64	15,8	156	38,4	96	23,6	3,56	1,217
34	42	10,3	41	10,1	74	18,2	167	41,1	82	20,2	3,51	1,217
35	51	12,6	114	28,1	78	19,2	134	33	29	7,1	2,94	1,183
42	38	9,4	73	18	83	20,4	149	36,7	63	15,5	3,31	1,204
\bar{X}		11,2		17,2		18,7		33,93		18,83	3,32	

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri 2,83 ortalama ile “müdürümüz çok fazla strese dayanamaz” maddesi en düşük puanı alırken 3,77 ortalama ile “müdürümüz okulda huysuz bir insandır” maddesi en yüksek puanı almıştır. Bu maddeler birer ters maddedir dolayısıyla müdürümüz okulda huysuz bir insandır maddesi müdürümüz huysuz bir insan değildir şeklinde ve müdürümüz çok fazla strese dayanamaz maddesi de çok fazla strese dayanabilir şeklinde yorumlanmalıdır.

Tablo 43’e göre stres yönetimi boyutuna ilişkin maddelere öğretmenlerin %52,76 (33,93+18,83) oranında ve 3,32 ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç ile ğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaklaşık %53’ünün stres yönetimi boyutuna sahip oldukları söylenbilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin %53’ünün stres yönetimi becerileri gelişmiştir. Bu istediğimiz bir özelliktir ancak yeterli değildir.

Genel ruh durumu boyutuna ilişkin veriler Tablo 44’ te gösterilmiştir.

Tablo- 44: Genel Ruh Durumu Boyutuna İlişkin Madde Analizi

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%		
22	12	3	23	5,7	70	17,2	156	38,4	145	35,7	3,98	1,012
24	13	3,2	41	10,1	75	18,5	171	42,1	106	26,1	3,78	1,045
30	32	7,9	38	9,4	99	24,4	160	39,4	77	19	3,52	1,137
38	6	1,5	25	6,2	89	21,9	177	43,6	109	26,8	3,88	0,925
39	25	6,2	37	9,1	83	20,4	177	43,6	84	20,7	3,64	1,096
41	20	4,9	18	4,4	49	12,1	188	46,6	131	32,3	3,97	1,032
46	22	5,4	38	9,4	59	14,5	151	37,2	136	33,5	3,84	1,149
\bar{X}		4,58		7,75		18,42		41,55		27,72	3,80	

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri 3,52 ortalama ile “müdürümüz ile okulda vakit geçirmek eğlencelidir” maddesi en düşük puanı alırken 3,98 ortalama ile “müdürümüz hayattan zevk almaz” maddesi en yüksek puanı almıştır. Bu madde ters bir maddedir dolayısıyla “müdürümüz hayattan zevk alır” şeklinde düşünülmelidir.

Tablo 44’e göre genel ruh durumu boyutuna ilişkin maddelere öğretmenlerin %69,27 (41,55+27,72) oranında ve 3,80 ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaklaşık %69’unun genel ruh durumunun iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 45: Duygusal Zeka Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Yüzde (%)	\bar{X}
Kişisel Beceriler	64,8	3,74
Kişilerarası Beceriler	51,4	3,43
Uyumluluk	60,3	3,55
Stres Yönetimi	52,76	3,32
Genel Ruh Durumu	69,27	3,80

Duygusal zeka boyutlarının karşılaştırsak, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en çok genel ruh durumu boyutuna sahip oldukları en az ise kişilerarası beceriler boyutuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Boyutlarına Sahip Olma Düzeyleri

Okul müdürlerinin stratejik liderlik boyutlarına sahip olma düzeyleri araştırmak amacıyla frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamasına gidilmiştir. Elde edilen veriler tablolar kullanılarak incelenmiştir.

Politik uygulamalar boyutuna ilişkin veriler Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46: Politik Uygulamalar Boyutuna İlişkin Madde Analizi

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%		
4	25	6,2	47	11,6	125	30,8	139	34,2	70	17,2	3,45	1,094
12	12	3	47	11,6	102	25,1	162	39,9	83	20,4	3,63	1,026
16	68	16,7	64	15,8	133	32,8	105	25,9	36	8,9	2,94	1,201
20	18	4,4	37	9,1	92	22,7	183	45,1	76	18,7	3,65	1,027
26	99	14,4	93	22,9	107	26,4	75	18,5	32	7,9	3,63	1,252
27	28	6,9	47	11,6	118	29,1	145	35,7	68	16,7	3,44	1,109
31	26	6,4	53	13,1	114	28,1	159	39,2	54	13,3	3,40	1,074
\bar{X}		8,28		13,67		27,8		34,07		14,72	3,44	

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri 2,63 ortalama ile “okul müdürümüz, yapılmasını istediği işlerin yerine getirilmesi için ödül vaat eder” maddesi en düşük puanı alırken 3,65 ortalama ile “okul müdürümüz yapılan yardımı karşılıksız bırakmaz” maddesi en yüksek puanı almıştır.

Tablo 46’ya göre öğretmenlerin, müdürlerin politik uygulamalar becerilerine ilişkin maddelere % 48,79 (34,07+14,72) oranında ve 3,44 aritmetik ortalama ile katıldıkları, buna karşın % 21,95 (8,28+13,67) oranında katılmadıkları görülmektedir. Bu sonuç ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yüzde

çoğunluğunun politik uygulamalar boyutuna sahip olma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 47’de etik uygulamalar boyutuna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo-47: Etik Uygulamalar Boyutuna İlişkin Madde Analizi

Madde No	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%		
3	15	3,7	24	5,9	60	14,8	154	37,9	153	37,7	4	1,047
6	8	2	30	7,4	48	11,8	200	49,3	120	29,6	3,97	0,942
10	15	3,7	28	6,9	72	17,7	151	37,2	140	34,5	3,92	1,061
11	5	1,2	28	6,9	54	13,3	154	37,9	165	40,6	4,10	0,958
17	6	1,5	36	8,9	69	17	189	46,6	106	26,1	3,87	0,951
22	18	4,4	54	13,3	64	15,8	141	34,7	129	31,8	3,76	1,163
32	8	2	29	7,1	86	21,2	179	44,1	104	25,6	3,84	0,953
\bar{X}		2,6		8,05		15,9		41,10		32,27	3,92	

Bu boyuta sahip bir okul müdürü okulun vizyon ve misyonun gerçekleşmesi için ilgili yüksek makamlarla gerekli ilişkileri kurar ve okulun hedefleri doğrultusunda çalışan öğretmeni ödüllendirir. Temel olarak okul içi ilişkilerde ve okulun çevresiyle ilişkilerinde gerekli dengeyi okulun iyi işleyişi lehine kurar. Okul müdürlerin büyük çoğunluğunun bu özelliklere uygun davranmaları istenilen bir durumdur. Araştırmamızda bu oran yetersiz kalmıştır. Ancak okul müdürlerinin yüzde çoğunluğu istenilen davranışları sergileyebilmişlerdir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri 3,76 ortalama ile “okul müdürümüz, ilkelere dayalı alınan kararların arkasında durur” maddesi en düşük puanı alırken 4,10 ortalama ile “okul müdürümüz çalışanların özel hayatına saygı duyar” maddesi en yüksek puanı almıştır.

Tablo 47’ye göre öğretmenlerin, müdürlerin etik uygulamalar becerilerini yordayan maddelere %73,37 (41,10+32,27) oranında ve 3,92 ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin

etik uygulamalar boyutuna nerdeyse tamamının yüksek düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 48’de yönetsel uygulamalar boyutuna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo-48: Yönetsel Uygulamalar Boyutuna İlişkin Madde Analizi

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%		
5	31	7,6	77	19	123	30,3	123	30,3	52	12,8	3,22	1,125
8	3	0,7	15	3,7	89	21,9	208	51,2	91	22,4	3,91	0,807
14	8	2	26	6,4	80	19,7	196	48,3	96	23,6	3,85	0,920
24	17	4,2	24	5,9	76	18,7	200	49,3	89	21,9	3,79	0,989
28	21	5,2	35	8,6	94	23,2	183	45,1	73	18	3,62	1,039
\bar{X}		3,94		8,72		22,76		44,84		19,74	3,67	

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri 3,22 ortalama ile “okul müdürümüz, sonuçlardan bizi sorumlu tutar” maddesi en düşük puanı alırken 3,91 ortalama ile “okul müdürümüz, işlerin nasıl yapılacağına karar verir” maddesi en yüksek puanı almıştır.

Tablo 48’e göre öğretmenlerin, müdürlerin yönetsel uygulamalar becerilerini yordayan maddelere %64,58 (44,84+19,74) oranında ve 3,67 ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç ile öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin yönetsel uygulamalar boyutuna büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 49’da dönüşümsel uygulamalar boyutuna ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo-49: Dönüşümsel Uygulamalar Boyutuna İlişkin Madde Analizi

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%		
2	31	7,6	65	16	77	19	167	41,1	66	16,3	3,42	1,162
13	54	13,3	80	19,7	101	24,9	128	31,5	43	10,6	3,06	1,211

15	19	4,7	50	12,3	77	19	184	45,3	76	18,7	3,61	1,069
18	37	9,1	67	16,5	112	27,6	142	35	48	11,8	3,24	1,139
21	18	4,4	54	13,3	87	21,4	172	42,4	75	18,5	3,57	1,072
23	22	5,4	62	15,3	86	21,2	161	39,7	75	18,5	3,50	1,119
29	15	3,7	56	13,8	105	25,9	158	38,9	72	17,7	3,53	1,051
\bar{X}		6,88		15,27		22,71		39,11		16,01	3,41	

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri 3,06 ortalama ile “okul müdürümüz, bizi lider olmaya özendirir” maddesi en düşük puanı alırken 3,61 ortalama ile “okul müdürümüz, okulun uzun vadeli hedeflerine bağlı kalmamız konusunda bizi teşvik eder” maddesi en yüksek puanı almıştır.

Tablo 49’a göre öğretmenlerin, müdürlerin dönüşümsel uygulamalar becerilerini yordayan maddelere %55,12 (39,11+16,01) oranında ve 3,41 ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümsel uygulamalar boyutuna yaklaşık %55 düzeyinde sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 50: Stratejik Liderlik Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Yüzde(%)	\bar{X}
Politik Uygulamalar	48,79	3,44
Etik Uygulamalar	73,37	3,92
Yönetimsel Uygulamalar	64,58	3,67
Dönüşümsel Uygulamalar	55,12	3,41

Araştırmadan elde edilen verileri incelediğimizde öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin en fazla puanı stratejik liderliğin etik uygulamalar boyutundan, en az puanı ise dönüşümsel uygulamalar ve politik uygulamalar boyutlarından aldıkları söylenebilir.

Okul Yönetiminin Duygusal Zeka ve Stratejik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları

Araştırmanın bu bölümünde duygusal zekanın 5 boyutu olan kişisel, kişilerarası, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutları ile stratejik liderliğin 4 boyutu olan politik, etik, yönetsel ve dönüşümsel uygulamalar boyutları arasındaki ilişki öğretmen algılarına göre incelenmiştir.

1- Duygusal Zekanın Boyutlarının Politik Uygulamalar Boyutu İle İlişkisi

Öğretmenlerin algılarına göre Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinden “kişisel”, “kişilerarası”, “uyum”, “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” boyutları ile Stratejik Liderlik anketinin “Politik Uygulamalar” boyutu arasında ilişki olup olmadığı çoklu regresyon analizi yardımıyla test edilecektir. Regresyon modeli için Anova analiz sonuçları Tablo 51’de sunulmaktadır.

Tablo- 51: Stratejik Liderlik Ölçeği Politik Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	2984.607	5	596.921	27.667	.000
Hata	8630.211	400	21.576		
Toplam	11614.818	405			

Regresyon modeli için yapılan varyans analizi sonrasında regresyon modelinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(5,400)} = 27.667$, $P < 0.05$).

Öğretmenlerin Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinin, Stratejik Liderlik anketinin politik uygulamalar boyutu ile yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52: Öğretmenlerin Algıladıkları Politik Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	9.866	1.330		7.420	.000		
Kişisel	0.058	0.046	0.170	1.240	.216	0.446	0.062
Kişilerarası	0.276	0.062	0.370	4.416	.000	0.496	0.216
Uyum	0.043	0.062	0.064	0.691	.490	0.430	0.035
Stres Yönetimi	-0.021	0.066	-0.021	-0.314	.754	0.362	-0.016
Genell Ruh Hali	0.018	0.074	0.018	0.239	.811	0.363	0.012

R=0.507, $R^2=0.257$
 $F_{(5,400)}=27.667$ p=.000

Öğretmenlerin, Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinden “kişisel”, “kişilerarası”, “uyum”, “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” boyutları, bu öğretmenlerin algıladıkları Stratejik Liderlik “politik uygulamalar” boyutu ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.507. $R^2=0.257$. p<.01.). Adı geçen beş değişken birlikte, politik uygulamalardaki toplam varyansın yaklaşık %26’ sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin politik uygulamalar üzerindeki görece önem sırası kişilerarası beceriler, kişisel beceriler, uyum, stres yönetimi ve genel ruh halidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını incelemek için t-testi sonuçlarına bakılır (Büyüköztürk, 2012, s.105). Regresyon katsayılarının anlamlılığın ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece kişiler arası beceriler değişkeninin politik uygulamalar üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kişisel, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre politik uygulamalar boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Politik Uygulamalar = 9.866+0.058Kişisel+0.276Kişilerarası+0.043Uyum-0.021Stres Yönetimi+0.018Genel Ruh Hali

Öğretmen algılarına göre stratejik liderliğin politik uygulamalar boyutu ile duygusal zekanın kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum ve genel ruh hali boyutları ile pozitif yönde bir ilişki olduğu, stres yönetimi boyutu ile negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır.

2- Duygusal Zeka Boyutlarının Etik Uygulamalar Boyutu İle İlişkisi

Öğretmenlerin algılarına göre Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinden “kişisel”, “kişilerarası”, “uyum”, “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” boyutları ile Stratejik Liderlik anketinin “Etik Uygulamalar” boyutu arasında ilişki olup olmadığı çoklu regresyon analizi yardımıyla test edilecektir. Regresyon modeli için Anova analiz sonuçları Tablo 53’ de sunulmaktadır.

Tablo 53: Stratejik Liderlik Ölçeği Etik Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	8156.404	5	1631.281	135.927	.000
Hata	4800.465	400	12.001		
Toplam	12956.869	405			

Regresyon modeli için yapılan varyans analizi sonrasında regresyon modelinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(5,400)} = 135.927$, $P < 0.05$).

Öğretmenlerin Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinin, Stratejik Liderlik anketinin etik uygulamalar boyutu ile yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 54’ te gösterilmiştir

Tablo 54: Öğretmenlerin Algıladıkları Etik Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4.876	0.992		4.917	.000		
Kişisel	-0.017	0.035	-0.029	-0.487	.626	0.597	-0.024
Kişilerarası	0.074	0.047	0.094	1.583	.114	0.556	0.079
Uyum	0.247	0.046	0.350	5.330	.000	0.728	0.258
Stres Yönetim	-0.121	0.049	-0.114	-2.470	.014	0.331	-0.123
Genell Ruh Hali	0.524	0.055	0.494	9.530	.000	0.776	0.429

R=0.793, $R^2=0.630$
 $F_{(5,400)}=135.927$ p=.000

Öğretmenlerin, Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinden “kişisel”, “kişilerarası”, “uyum”, “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” boyutları, bu öğretmenlerin algıladıkları Stratejik Liderlik “Etik uygulamalar” boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.795. $R^2=0.630$. p<.01.). Adı geçen beş değişken birlikte, etik uygulamalardaki toplam varyansın yaklaşık %63’ ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin etik uygulamalar üzerindeki görece önem sırası genel ruh hali, uyum, stres yönetimi, kişilerarası beceriler ve kişisel becerilerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, uyum ve genel ruh hali değişkeninin etik uygulamalar üzerinde önemli(anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kişisel, stres yönetimi ve kişilerarası değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre etik uygulamalar boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Etik Uygulamalar} = 4.876 - 0.017\text{Kişisel} + 0.074\text{Kişilerarası} + 0.247\text{Uyum} - 0.121\text{Stres Yönetimi} + 0.524\text{Genel Ruh Hali}$$

Öğretmen algılarına göre stratejik liderliğin etik uygulamalar boyutu ile duygusal zekanın kişilerarası beceriler, uyum ve genel ruh hali boyutları ile pozitif

yönde bir ilişki olduğu, stres yönetimi ve kişisel beceriler boyutu ile negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır.

3- Duygusal Zeka Boyutlarının Yönetimsel Uygulamalar İle İlişkisi

Öğretmenlerin algılarına göre Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinden “kişisel”, “kişilerarası”, “uyum”, “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” boyutları ile Stratejik Liderlik anketinin “Yönetimsel Uygulamalar” boyutu arasında ilişki olup olmadığı çoklu regresyon analizi yardımıyla test edilecektir. Regresyon modeli için Anova analiz sonuçları Tablo 55’te sunulmaktadır.

Tablo 55: Stratejik Liderlik Ölçeği Yönetimsel Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	123.624	5	24.725	3.109	.009
Hata	3180.664	400	7.952		
Toplam	3304.288	405			

Regresyon modeli için yapılan varyans analizi sonrasında regresyon modelinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(5,400)} = 3.109$, $P < 0.05$).

Öğretmenlerin Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinin, Stratejik Liderlik anketinin yönetimsel uygulamalar boyutu ile yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 56’da gösterilmiştir

Tablo 56: Öğretmenlerin Algıladıkları Yönetimsel Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	17.071	0.807		21.148	.000		
Kişisel	0.067	0.028	0.231	2.384	.018	0.099	0.118
Kişilerarası	0.024	0.038	0.059	0.623	.533	0.042	0.031
Uyum	-0.018	0.038	-0.050	-0.468	.640	0.066	-0.023
Stres Yönetimi	-0.124	0.040	-0.232	-3.108	.002	-0.061	-0.154
Genel Ruh Hali	0.009	0.045	0.016	0.196	.844	0.079	0.010
R=0.193,		$R^2=0.037$					
$F_{(5,400)} = 3.109$		p=.009					

Öğretmenlerin, Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinden “kişisel”, “kişilerarası”, “uyum”, “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” boyutları, bu öğretmenlerin algıladıkları Stratejik Liderlik “Yönetimsel Uygulamalar” boyutu ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.193$. $R^2=0.037$. $p<.05$). Adı geçen beş değişken birlikte, yönetimsel uygulamalardaki toplam varyansın yaklaşık %4’ ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yönetimsel uygulamalar üzerindeki göreceli önem sırası stres yönetimi, kişisel beceriler ve kişilerarası beceriler, uyum ve genel ruh halidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kişisel beceriler ve stres yönetimi değişkeninin yönetimsel uygulamalar üzerinde önemli(anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kişilerarası, uyum ve genel ruh hali değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre yönetimsel uygulamalar boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yönetimsel Uygulamalar} = 17.071 + 0.067\text{Kişisel} + 0.024\text{Kişilerarası} - 0.018\text{Uyum} - 0.124\text{Stres Yönetimi} + 0.009\text{Genel Ruh Hali}$$

Öğretmen algılarına göre stratejik liderliğin yönetimsel uygulamalar boyutu ile duygusal zekanın kişisel beceriler, kişilerarası beceriler ve genel ruh hali boyutları ile pozitif yönde bir ilişki olduğu, stres yönetimi ve uyum boyutu ile negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır..

4- Duygusal Zeka Boyutlarının Dönüşümsel Uygulamalar İle İlişkisi

Öğretmenlerin algılarına göre Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinden “kişisel”, “kişilerarası”, “uyum”, “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” boyutları ile Stratejik Liderlik anketinin “Dönüşümsel Uygulamalar” boyutu arasında ilişki olup olmadığı çoklu regresyon analizi yardımıyla test edilecektir. Regresyon modeli için Anova analiz sonuçları Tablo 57’de sunulmaktadır.

Tablo 57: Stratejik Liderlik Ölçeği Dönüşümsel Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	10188.123	5	2037.625	119.113	.000
Hata	6842.685	400	17.107		
Toplam	17030.808	405			

Regresyon modeli için yapılan varyans analizi sonrasında regresyon modelinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(5,400)} = 119.113$, $P < 0.05$).

Öğretmenlerin Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinin, Stratejik Liderlik anketinin dönüşümsel uygulamalar boyutu ile yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 58’de gösterilmiştir

Tablo 58: Öğretmenlerin Algıladıkları Dönüşümsel Uygulamalar Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	0.925	1.184		0.781	.435		
Kişisel	0.157	0.041	0.237	3.785	.000	0.668	-0.186
Kişilerarası	0.409	0.056	0.453	7.366	.000	0.741	0.346
Uyum	0.023	0.055	0.029	0.422	.673	0.584	0.021
Stres Yönetimi	0.254	0.059	0.209	4.322	.000	0.663	0.211
Genel Ruh Hali	-0.142	0.066	-0.117	-2.160	.031	0.437	-0.107

$R=0.773$, $R^2=0.598$
 $F_{(5,400)} = 119.113$ $p=.000$

Öğretmenlerin, Duygusal Zeka anketinin alt faktörlerinden “kişisel”, “kişilerarası”, “uyum”, “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” boyutları, bu öğretmenlerin algıladıkları Stratejik Liderlik “Dönüşümsel uygulamalar” boyutu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.773$, $R^2=0.598$, $p < .01$). Adı geçen beş değişken birlikte, dönüşümsel uygulamalardaki toplam varyansın yaklaşık %60’ ını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin dönüşümsel uygulamalar üzerindeki görece önem sırası kişilerarası beceriler, stres yönetimi, kişisel beceriler, genel ruh hali ve uyumdur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kişisel, kişilerarası beceriler, stres yönetimi ve genel ruh hali değişkenlerinin dönüşümsel uygulamalar üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Uyum ve genel ruh hali değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre dönüşümsel uygulamalar boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Dönüşümsel Uygulamalar} = 0.923 + 0.157\text{Kişisel} + 0.409\text{Kişilerarası} + 0.023\text{Uyum} + 0.254\text{Stres Yönetimi} - 0.142\text{Genel Ruh Hali}$$

Öğretmen algılarına göre stratejik liderliğin dönüşümsel uygulamalar boyutu ile duygusal zekanın kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum ve stres yönetimi boyutları ile pozitif yönde bir ilişki olduğu, genel ruh hali boyutu ile negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır.

Öğretmen Algılarına Göre Okul müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarına Duygusal Zekanın Etkisi

Davies' göre (2004), okul müdürlerinin stratejik liderlik becerileri gösterebilmeleri için sosyal zekaları çok önemlidir ve yöneticilerin örgütsel gelişim ve problem çözme süreçlerinde karar alması nadiren duygularından bağımsızdır. Sosyal zeka kişinin kendisinin ve çevresindekilerin duygularını fark edebilme becerisidir. Bu beceri yöneticilerin yaratıcı çözümler bulmasında ve stratejik ilişkiler kurabilmesinde hayati öneme sahiptir. Dolayısıyla duygusal zeka ve stratejik liderlik arasında kuvvetli bir ilişki olmalıdır.

Bu bölümde ölçeğin duygusal zeka ile stratejik liderlik arasındaki ilişkiyi nasıl yordadığını araştırılacaktır. Regresyon modeli için yapılan varyans analizi sonrasında regresyon modelinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($R=0.695$. $R^2=0.483$. $p<.01$).

Tablo 59: Stratejik Liderliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	52063.383	1	52063.383	377.349	.000
Hata	55740.400	404	137.971		
Toplam	10783.783	405			

Duygusal zeka puanları ile stratejik liderliğin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60: Öğretmenlerin Algıladıklarına Göre Stratejik Liderliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	31.625	3.209	9.855	.435	
Duygusal Zeka	0.363	0.019	0.695	19.425	.000

R=0.695, $R^2=0.483$
 $F_{(1,404)}=377.349$ p=.000

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile stratejik liderlik becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır(R=0.695. $R^2=0.483$. p<.01.). Stratejik liderliğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık %48’ i duygusal zeka değişkeni ile açıklanmaktadır. Okul müdürlerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışları sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri ile ilişkilidir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde alt problemler doğrultusunda, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile stratejik liderlik becerileri arasındaki ilişki incelenip, duygusal zeka ve stratejik liderliğin bazı değişkenlere göre yordanmasına ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, alt problemlerin inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların cevaplarına ilişkin bulgular üzerinde tartışma yapıp, yorumlar getirilecektir.

- 1- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri öğretmenin
 - a- Yaşına
 - b- Cinsiyetine
 - c- Branşına
 - d- Şu anki okul müdürüyle çalışma süresine
 - e- Mesleki tecrübesine
 - f- Öğrenim durumuna
 - g- Çalıştığı okul türüne
 - h- Daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

Duygusal zeka ve yaş arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda büyük yaş grubundakilerin küçük yaş grubundakilere göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. (Hyson, 1994: 50; Kyoung Hoe ve Hye Jung, 1999: 156; Bar-On, 2000: 367). Araştırmamızda yapılan varyans analizi sonucu, duygusal zeka puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç Eroğlu'nun (2012) ve Gürol'un (2008) çalışmasıyla benzer özellik göstermektedir.

Kadınlar ve erkeklerin birçok yönden birbirinden farklı olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Kadınlar duygularını tanıma ve kontrol etme yönünden erkeklerden daha başarılıdır. Kadınlar sosyal hayatımızda daha ince ve daha duyarlıdır. Yapılan çalışmalarda kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerden daha yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Mayer, Caruso ve Solovey' in 1999, Sutarso 1999, Schutte ve ark. 1998 ve Singh 2000 yılında yaptığı çalışmalar bu fikri destekleyen çalışmalardır. Ancak Girgin'nin araştırması (2009) gibi duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalarda vardır. Bununla beraber Chu (2002) erkeklerin duygusal zeka açısından daha avantajlı olduğunu yaptığı çalışmasında saptamıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına göre duygusal zeka puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Baron ve arkadaşlarının 2000 yılında Acar'ın 2001 yılında çalışmış olduğu "Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi" ve anketini kullandığım Ergin' in 2008 yılında yaptığı "Okul Yönetimde Duygusal Zeka ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları" adlı çalışmasında elde ettiği sonuçlar ile bağdaşmaktadır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka puanları yapılan t-testi sonucunda, çalıştıkları alana göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç Usta'nın 2015 ve Gürol' un 2008 yılında yaptığı çalışmalarla çelişmektedir. Öztekin de (2006) branşları; fen ve matematik alanları, sosyal alanlar ve beceri ve meslek alanları olarak tasnif ettiği çalışmasında yine anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları alana göre okul müdürlerinin duygusal zeka puanlarının anlamlı farklılaşmasının sebebi, sınıf öğretmenlerinin yaş grubu itibarıyla sevgiye ve ilgiye daha çok muhtaç olan ilkökul öğrencileriyle eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeleri, dolayısıyla duygusal farkındalıklarının daha fazla olması olabilir.

Analiz sonuçları, çalışmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka testi puanlarının şu anki yöneticiyle çalışma süresine göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin yöneticilerini tanımaları için çok uzun süreye ihtiyaç duymaması olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre duygusal zeka puanları, öğretmenlerin hizmet sürelerinin bulunduğu gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin tecrübelerinin artması öğretmenlerin

duygusal farkındalıklarının veya duygusal zeka beklentilerinin artmasına sebep olmaması olabilir. Elde edilen veriler, Öztekin' in (2006) yaptığı “Orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmada hem öğretmen hem de yönetici yardımcısı görüşlerine göre yöneticilerin duygusal zeka puanlarının hizmet süresine göre anlamlı bir değişim göstermediği sonuçları ile aynı doğrultudadır.

Analiz sonuçları, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerine verdikleri duygusal zeka testi puanlarının araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılaştığını göstermektedir. Farkın kaynağını incelediğimizde ön lisans ve diğer fakülteler, ön lisans ve yüksek lisans, eğitim fakültesi ve yüksek lisans mezunlarının duygusal zeka puanlarının farklı anlamlı olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerini diğer fakülte mezunlarının ön lisans mezunlarından, yüksek lisans mezunlarının ön lisans ve eğitim fakültesi mezunlarından fazla buldukları görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça okul müdürlerinin daha fazla duygusal zeka düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Bunun sebebi kişilerin aldığı eğitim ve ilerleyen yaşları sebebiyle duygusal farkındalıklarının artması olabilir. Eğitimin sonucu olarak öğrenmenin insana yeni bakış açıları kazandırabileceği unutulmamalıdır. Yine eğitim seviyesi artması ile öğretmenlerin duygusal farkındalıklarının artması veya okul müdürlerinin eğitim seviyesi daha yüksek öğretmenlere karşı daha fazla duygusal davranış sergilemek zorunda kalmaları duygusal zeka puanlarının farklılık göstermesine sebep olabilir.

Yapılan varyans analizinin sonucu, öğretmenlerin okul müdürlerine verdikleri duygusal zeka puanları arasında çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bunun sebebi okul türüne göre kurumsal hedefler gibi etkenlerin bazı duygusal davranışların gösterilmesi için yeterince değişiklik göstermemesi olabilir.

Öğretmenlerin verdikleri duygusal zeka puanları ile öğretmenlerin yöneticilik görevinde bulunmaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin yöneticilere verdikleri yüksek puanların veya düşük puanların sebepleri arasında empati yapamamaları yoktur.

- 2- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyleri öğretmenin
- a- Yaşına
 - b- Cinsiyetine
 - c- Branşına
 - d- Şu anki okul yöneticisiyle çalışma süresine
 - e- Mesleki tecrübesine
 - f- Öğrenim durumuna
 - g- Çalıştığı okul türüne
 - h- Daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları, öğretmenlerin yaşlarının bulunduğu gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. D grubundaki (50-59 yaş) öğretmenlerin (97.70) verdikleri stratejik liderlik puanlarının A grubundaki (20-30 yaş) ve C grubundaki öğretmenlerden (91.18) fazla, B grubundaki (30-39 yaş) öğretmenlerin (94.27) de C grubundaki (88.96) öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Ülker'in 2009 yılında yaptığı "Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları" adlı çalışmasında elde sonuçlar ile çelişmektedir.

Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin stratejik liderlik becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç; Köse' nin 2013 yılında yaptığı "Orta Okul Öğretmenlerinin Örgütsel Sapma ve Stratejik Liderlik Arasındaki İlişki Üzerine Algıları: İzmir İli Örneği" adlı çalışmayla bağdaşmaktadır. Ancak; Kılınçkaya (2013), "İl Milli Eğitim Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri Araştırması" adlı çalışmada cinsiyete göre stratejik liderliğin alt boyutları olan politik uygulamalar ve etik uygulamalar boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yine Taş'ın 2009 yılında yaptığı çalışma ile stratejik liderlik alt boyutu olan etik uygulamalar boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Ülker' in (2009) yüksek lisans çalışmasından elde ettiği sonuçlar ile ise çelişmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları, öğretmenlerin çalıştıkları alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu

sonuç Köse'nin (2013), Ülker' in (2009) ve Taş'ın (2009) yaptığı çalışmalarla aynı doğrultudadır. Altinkurt (2007) , öğretmen branşlarını meslek dersi ve kültür dersi olarak sınıflandırdığı çalışmasında, yine okul müdürlerinin stratejik uygulamaları ile anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bunun sebebi liderlik becerilerinin akademik bilgi ile ilgisinin olmaması olabilir.

Okul müdürlerinin stratejik liderlik puanları ile öğretmenlerin yöneticileriyle çalışma süreleri arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Bunun sebebi yöneticilerin stratejik becerilerini sergileyebilmeleri için uzun zaman dilimine ihtiyaç duyulmaması olabilir. Buradan stratejik liderliğin uzak dönüşümsel hedefler gerektirdiği gibi yakın belki günlük belki de anlık liderlik becerileri gerektirdiği sonucuna da ulaşılabilir. Bu sonuç Ülker'in (2009) yüksek lisans çalışması ile örtüşmektedir. Ancak; Altinkurt 2007 yılında yaptığı doktora tezi çalışmasında, yöneticilerin stratejik liderlik puanları, daha önce yöneticilik görevinde bulunan öğretmenlerin, yöneticilik görevinde bulunmayanlara göre daha fazla olduğu sonucunu elde etmiştir. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin yöneticileriyle çalışma süreleri arttıkça, yöneticilerin stratejik liderlik davranışlarının arttığı da belirlenmiştir. Altinkurt tarafından elde edilen iki sonuçta, araştırma sonuçlarımız ile çelişmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin stratejik liderlik puanları arasında hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bunun sebebi öğretmenlerin stratejik liderlik farkındalığını mesleklerinin ilk yıllarında sağlamaları olabilir. Elde edilen bulgular Altinkurt'un 2007, Taş'ın 2009, Ülker' in 2009 ve Köse'nin 2013 yılında yaptığı çalışmalarla aynı doğrultudadır. Ayrıca diğer liderlik türlerinden vizyoner liderlik de, Babil'in (2009) "İlköğretim Kurumu Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olma İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmaları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasına göre hizmet süresi ile anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ancak dönüşümsel liderlik Ergin'in (2008) ve Çetin'in (2009) yılında yaptığı çalışmalara göre hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Öğretmenlerin stratejik liderlik puanları, öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın kaynağını incelediğimizde diğer fakülteler ve yüksek lisans mezunlarının stratejik liderlik puanlarının farklı anlamlı olduğu

bulunmuştur. Okul müdürlerinin yüksek lisans mezunu öğretmenlerden aldığı stratejik liderlik puanları diğer fakülte mezunu (ön lisans, eğitim fakültesi ve yüksek lisans mezunları dışındaki grup) öğretmenlerden daha fazladır. Bu sonuç Taş'ın 2009 yılında yaptığı çalışma sonuçları ile benzerdir, ancak Ülker'in (2009) ve Köse' nin (2013) çalışması ile örtüşmemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin stratejik liderlik puanları, çalıştıkları okul türünün bulunduğu gruba bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Güney' de 2009 yılında, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında yaptığı çalışmada çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Aydın (2012) ise kamu ve özel ilköğretim kurumları üzerinde yaptığı çalışması da özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının kamu ilköğretim okullarına göre daha yüksek seviyede olduğunu belirlemiştir. Okul müdürlerinin stratejik liderlik puanlarının okul türünün bulunduğu gruba göre anlamlı farklılaşmamasının sebebi okul müdürlerinden okul türüne göre beklentilerin farklılaşmaması veya okul imkanlarının ve kurumsal hedeflerin duygusal zekanın gelişimi açısından okul türüne göre farklılaşmaması olabilir.

Araştırmamıza göre araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmamalarına göre yöneticilerin stratejik liderlik puanları anlamlı değişmemiştir. Aslında yöneticilikte bulunan öğretmenlerin yönetici davranışlarını daha iyi okuması beklenebilir ama; elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin empati yapıp yapmamasının stratejik liderlik puanlarına bir etkisi yoktur. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin öğretmenlerin tecrübelerinden dolayı yönetici davranışlarını daha iyi okuması sebebiyle stratejik liderlik davranışlarının gösterilmesine gayret etme gibi bir niyetinin olmadığı kanısına da varılabilir.

3- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka davranışlarını gösterme düzeyleri nedir?

Elde ettiğimiz veriler ışığında öğretmen algılarına göre öğretmenlerin %61' ine (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin yüzdesi) göre okul müdürleri duygusal zeka becerilerine sahiptir ve okul müdürlerinin duygusal zeka puan ortalaması 3.59 (1-5 arası likert tipi ölçek kullanılmıştır) dur. Duygusal zeka düzeyleri yüksek okul müdürleri kendilerini geliştirmiş, kişisel becerileri olan,

yüksek iletişim becerileri sayesinde kişisel özelliklerini sergileyebilen, çevresindeki insanlarını ikna edebilen, hayatlarından zevk alan, çevresiyle uyumlu işbirliği ve görev dağılımı yapabilen, problemlere karşı dirençli pes etmeyen ve stres yönetimi becerileri yüksek kolaylıkla problem çözme becerilerini kullanabilen insanlardır. Okul müdürlerinin çoğunluğunun bu özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

4- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarını gösterme düzeyi nedir ?

Araştırmamıza göre öğretmenlerin %60'ı (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin yüzdesi) okul müdürlerinin stratejik liderlik becerilerine sahip olduğunu düşünmektedir. Okul müdürlerinin stratejik liderlik puan ortalaması ise 3,61 (1-5 arası likert tipi ölçek kullanılmıştır) dir. Stratejik liderlik becerileri yüksek okul müdürleri öncelikle etik sınırlar içinde yani çalışma hayatına ilişkin ahlaki kriterleri önemseyerek, örgütlerine yenilik, farklılık ve değişim getirmek için politikalar geliştiren yani bir takım hedefleri okulun hedefleri haline getiren ve bunu çalışanlarına kabul ettiren kişilerdir. Okullarında değişimi başlatan okul müdürleri hedeflere ulaşmak için çalışanları hedeflere inandırmalı ve doğru zaman ve doğru yerde etkili kararlar alarak örgütü yönetebilmelidir. Diğer liderler gibi stratejik liderlerde yönetsel becerilere sahip olmak zorundadır. Stratejik lider olarak okul müdürleri ya çevresel değişimlere uymak için okul da değişimi başlatırlar ya da çevrelerini değiştirmek için değişimi başlatırlar. Okul müdürlerinin çoğunluğunun bu özellikler sahip olduğu görülmektedir. Ancak, okullar topluma açılan, genellikle her haneden en az bir üyesi olan bir merkez olduğu için yeterlidir, diyemeyiz.

5- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderliğin alt boyutlarına sahip olma düzeyi nedir ?

Yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin duygusal zeka boyutlarına sahip olma düzeyleri aşağıdaki gibidir.

Araştırmada elde ettiğimiz veriler ışığında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en çok yaklaşık %69 (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin yüzdesi) ile genel ruh durumu boyutuna sahip oldukları en az ise yaklaşık %51 (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin

yüzdesi) ile kişilerarası beceriler boyutuna sahip oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin genel olarak hayattan zevk aldıkları, mutlu bireyler oldukları söylenebilir. Buradan okul müdürlerinin kısmen yaptıkları işten memnun oldukları sonucu da elde edilebilir. Genel ruh durumu becerilerine sahip okul müdürleri mutludur ve hayattan zevk alırlar. Bu becerileri okulun ortamına verdikleri pozitif enerji ile yansıtırlar. Çalışma hayatında sorunlardan çok çözümlerle ilgilenirler. Problemlere takılıp kalmazlar. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin büyük çoğunlunun bu beceriye sahip olduğunu göstermesi istediğimiz bir sonuçtur.

Okul müdürlerinin çoğunluğunun kişilerarası becerilere sahip oldukları anlaşılrsa da bu oran diğer boyutlara göre düşüktür. Okul müdürlerinin her şeyden önce birer lider olmaları gerektiği düşünülürse iletişim becerisi gibi bir takım kişilerarası becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerle sürekli diyalog halinde olması gereken yöneticilerin liderlik ve yönetim süreçlerini başarı ile tamamlamalarının yegane aracı kişilerarası gösterdikleri becerilerdir. Bu da ancak okul müdürlerinin çevresindeki insanların duygularının farkında olmaları ve onları incitmemeleri, onların özel duygu ve düşüncelerini dinlemeleriyle mümkün olur. Bu okul müdürlerinin çalışanları ile iletişimi kuvvetlidir ve okul müdürleri okul kurallarını karşılıklı saygı ve sevgi çerçevesinde işletirler.

Kişisel beceriler boyutuna sahip okul müdürlerinin kişisel özelliklerini tanıyan, güçlü ve zayıf yönlerini bilen, duygularının farkında olan ve davranışlarını bu doğrultuda gerçekleştiren kişiler olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin yaklaşık %65'nin (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin yüzdesi) bu boyuta sahip olduğunu gösterir.

Stres yönetimi becerilerine sahip okul müdürleri, kendine güvenen ve kararlarından emin kişilerdir. Bu kişilerin fikirleri korku ve endişeden beslenmez aksine bilgi becerilerinden beslenir. Bu nedenle gerçek manada problem çözebilme becerileri yüksektir. Çevrelerindeki insanların güvenlerini kazanmışlardır. Okul müdürleri stres yönetimi boyutuna dair yeterliliklerini de geliştirmelidir. Yüzlerce insanın bir arada yaşadığı okullarda sorunların çıkması kaçınılmazdır. Çünkü insanlar birer makine değildir ve her bireyin kişilikleri ve bireysel özellikleri farklı olduğu için eğitim kurumlarında karşılaşılabilecek sorunlar da kişilere özel olabilir. Bu problemlerin ve çözümlerinin bir kalıba sokulması mümkün değildir.

Uyumluluk boyutuna sahip okul müdürleri, problemlerle baş etmesini bilir, bir sorunla karşılaştığında önce durur ve düşünür gerekli bilgileri toplar ve gerçekçi çözümler üzerinde durur. Bu boyuta sahip okul müdürleri değişime açıktır ve kolayca adapte olabilirler. Araştırma sonuçlarımız okul müdürlerinin bu boyuta sahip olduklarını gösterir ve bu istenen bir durumdur.

Araştırmadan elde edilen verileri incelediğimizde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en fazla puanı stratejik liderliğin %73 ile (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin yüzdesi) etik uygulamalar boyutundan, en az puanı ise yaklaşık %49 ile (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin yüzdesi) politik uygulamalar boyutlarından aldıkları söylenebilir.

Dönüşümsel liderlik boyutuna sahip okul müdürleri örgütte sürekli bir öğrenme ve değişim kültürü oluşturabilmek maksadıyla eylemleri ve fikirleri etkileyerek, örgütün yönünü belirlemek için eylemlerde bulunurlar, yönetsel uygulamalar boyutuna sahip okul müdürleri, belirlenen güncel hedeflerin etkin ve etkili bir şekilde gerçekleşmesini ve istikrarın korunmasını sağlarlar, etik uygulamalar boyutuna sahip okul müdürleri, örgütsel değerlere ve amaçlara bağlılık sergilenmesi amacıyla güven ortamı oluştururlar, politik uygulamalar boyutuna sahip okul müdürleri de örgüte destek ve kaynak sağlamak amacıyla örgüt içinde ve dışında güç ve nüfuz sahibi kişilerle ortaklık geliştirmek için yapılan eylemlerde bulunurlar var olan ilişkilerin kuvvetlenmesini sağlarlar (Pisapia, J. ve Lin, Y. 2011).

Araştırma sonuçlarımız, Kılıçkaya'nın (2013) yaptığı “ İl Milli Eğitim Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri Araştırması” adlı çalışmasından elde ettiği sonuçlar ve Altunkurt (2007) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları” adlı araştırmasında elde ettiği, yönetici olarak okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarında genel olarak başarılı oldukları ancak, bu uygulamaların geliştirilmesi gerektiği” bulgusu ile desteklenmektedir. Ayrıca Ülker (2009)'in “Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel, Yönetimsel, Etik ve Politik Uygulamalardan Oluşan Stratejik Liderlik Özelliklerini Taşıdıkları” bulgusu bu araştırma ile benzer özelliktedir.

Etik uygulamalar boyutunun özelliklerini taşıyan okul müdürü öğretmenlere karşı dürüsttür. Öğretmenlerin özel hayatlarına ve fikirlerine saygı duyar. Okulun çıkarlarının kendi çıkarlarının üstünde tutar. Okul müdürlerinin bu yetileri

gösterebilmesi okulda güven ortamını sağlar. Okul müdürlerinin yaklaşık %73' ünün (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin yüzdesi) bu özelliklere uygun davranması eğitim örgütleri için istenen ve beklenen bir durumdur. Etik uygulamalar boyutunun en sahip olunan boyut olması sonucu Aydın'ın (2012) okul müdürleri üzerinde yaptığı araştırma sonuçları ile Uğurluoğlu'nun (2009) hastane yöneticileri üzerine yaptığı çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Yönetimsel uygulamalar boyutuna sahip olan okul müdürleri okulda kararlar alınması gerektiği zaman kararlar alır. Okul kurallarının işlemlerini sağlar. Hiyerarşiye önem verir ve öğretmenleri eylemlerinden dolayı sorumlu tutar. Lider olarak okul müdürlerinin alınan kararların uygulanmasını sağlaması da yönetimsel becerilerdir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaklaşık %65' i (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin yüzdesi) yönetimsel uygulamalar becerileri sahiptir bu da istenilen bir durumdur. Liderlerin alınan kararların uygulanmasını sağlaması da gerekmektedir.

Dönüşümsel uygulamalar becerilerine sahip okul müdürleri öğretmenler ile ortak bir vizyon oluşturur. Öğretmenleri bu vizyona inandırır ve belirlenen hedefler doğrultusunda dönüşümün bir parçası kılar. Okulların kurumsal gelişimi için bazen dönüşüm şarttır bu da ancak bu değişime inanmış müdürler ve öğretmenler sayesinde gerçekleşir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin %55'i (bu boyutu ölçen maddelere olumlu cevap veren öğretmenlerin yüzdesi) dönüşümsel liderlik becerileri göstermektedir. Dönüşümsel liderlik davranışları gösterebilmeleri istenilen bir durumdur; ancak bu oran yetersizdir.

6- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile stratejik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile stratejik liderlik becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Stratejik liderliğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık %48'i duygusal zeka değişkeni ile açıklanmaktadır. Okul müdürlerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışları sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri ile ilişkilidir.

Eğitim sistemimizdeki, hatta küreselleşen ve değişen dünyada yaşanan gelişmeler ışığında tüm eğitim kurumları gelişmek, kesinlikle değişmek zorundadır.

Eğitimdeki gelişmelerin hayatın bütün koşullarını da değiştireceği unutulmamalıdır. Okul müdürleri, okullarının, gelişimin ve değişimin bir parçası olabilmesi için doğru stratejik kararlar alabilmeliler. Ama bu kararları alırken de insan davranışlarında duygularının önemli bir etkiye sahip olduğunu unutmamalıdır. Eğitim sistemimizdeki yetkililerde eğitim kurumlarımıza yönetici seçiminde bulunurken duygusal zeka kavramını göz ardı etmemelilerdir.

Araştırmada elde edilen verilere dayanılarak öğretmen algılarına göre duygusal zeka ile stratejik liderliğin politik uygulamalar boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Duygusal zekanın boyutları incelendiğinde kişilerarası beceriler boyutu ile politik uygulamalar boyutu arasında yüksek oranda bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre okul müdürlerinin başarılı politikalar oluşturup uygulayabilmesi için özellikle insan ilişkilerinde başarılı ve kendisini geliştirmiş, çevresine uyum sağlayabilen ve hayattan lezzet alabilen kişiler olması gerekir. Duygusal zeka düzeyi yüksek liderler örgütlerinde etkili politik uygulamalar geliştirebilir.

Araştırmaya dayanılarak duygusal zeka ile stratejik liderliğin etik uygulamalar boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Duygusal zekanın boyutları incelendiğinde ise uyum ve genel ruh hali boyutları ile etik uygulamalar boyutu arasında yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre etik davranışlar sergileyen okul müdürleri hayatlarından memnun, mutlu ve çevresindeki insanlara uyum sağlayabilen, sosyal kişiler olması gerekir. Duygusal zeka düzeyleri yüksek okul müdürlerinin daha fazla etik davranışlar sergileyeceği söylenebilir.

Kılıç ve Önen'in 2007 yılında yaptığı " Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyi ile etik muhakeme yetenekleri" adlı çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile etik muhakemeleri arasında anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin etik davranışlar sergileyebilmeleri özellikle genel ruh hali ve çevresine uyum sağlayabilme becerileri gösterebilmeleriyle ilişkilidir. Günümüzün özel ve kamu kurumlarının gelişen değeri etik anlayışının gelişebilmesi için okul müdürlerinin bu özelliklere sahip olup

olmadıkları incelenmelidir. Bunların yanında okul müdürlerinin kişilerarası ilişkilerinin de yüksek düzeyde olması gerekir.

Öğretmen algılarına dayanılarak duygusal zeka ile stratejik liderliğin yönetsel uygulamalar boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekanın alt boyutlarını incelediğimizde ise; kişisel beceriler ve stres yönetimi boyutu ile yönetsel uygulamalar boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Elde ettiğimiz verilere dayanılarak kişisel olarak kendini geliştirmiş, kişisel özelliklerini bilen, gelişime ve değişime açık olan, karşılaştığı sorunları büyütmeyen, problem çözme becerisi yüksek, stres yapmayan, özgüveni yüksek kişilerin daha fazla yönetsel davranışlar sergileyeceği sonucuna varabiliriz

Ergin'in 2008 yılında yaptığı “ Okul yönetiminde duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları” adlı çalışmada dönüşümsel liderliğin etkin yönetim boyutu ile duygusal zekanın boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, özellikle duygusal zekanın stres yönetimi ve uyum boyutlarının etkin yönetim boyutu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Öztekin (2006), “Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zeka Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında yöneticiler, yöneticilerin duygusal zeka becerilerinin okul yönetiminde kullanma düzeylerini yeterli bulurken, yönetici yardımcıları ve öğretmenlerin yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini yeterli bulmadıklarını belirlemiştir.

Araştırmaya göre duygusal zeka ile stratejik liderliğin dönüşümsel uygulamalar boyutu ile arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu anlaşılmıştır. Duygusal zekanın alt boyutları incelendiğinde ise; kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutlarının ile stratejik liderliğe ait dönüşümsel uygulamalar boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin dönüşümsel davranışlar sergileyebilmesi, yani okullarda gelişimi ve değişimi sağlayabilmesi, öncelikle kendilerini yetiştirmiş, işbirliği yapabilen, iletişim ve yönlendirme becerisi yüksek, çözüm üretebilen kişiler olması önemli bir etkidir. Ayrıca araştırmadan elde edilen

verilere göre okul müdürlerinin hayatından memnun, huzurlu kişiler olması da önemli bir faktördür.

Ergin de (2008) yaptığı “ Okul yönetiminde duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğe ilişkin ğretmen algıları” adlı çalışmada ğretmen algılarına göre duygusal zeka ile dönüşümsel liderlik arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmaya göre dönüşümsel liderliğe ilişkin toplam varyansın %24’ duygusal zeka ile açıklanmaktadır.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçları ve bu sonuçlara bağlı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

SONUÇLAR

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin %61'ine göre okul müdürleri duygusal zeka becerilerine sahiptir.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en çok genel ruh durumu boyutuna sahip oldukları en az ise kişilerarası beceriler boyutuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri bazı kişisel özelliklere göre farklılaşmaktadır. Elde edilen araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin duygusal zekaya ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumu ve çalıştıkları alana göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak cinsiyet, yaş, hizmet süreleri, okul türü, yöneticilikte bulunup bulunma ve yöneticiyle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerini branş öğretmenlerinden daha fazla bulmuşlardır. Öğretmenlerin öğrenim seviyeleri artıkça, okul müdürlerinin duygusal zeka puanları da artmıştır. Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerini diğer fakülte mezunlarının ön lisans mezunlarından, yüksek lisans mezunlarının ön lisans ve eğitim fakültesi mezunlarından fazla buldukları görülmüştür.

Araştırmamıza göre öğretmenlerin %60'ı okul müdürlerinin stratejik liderlik becerilerine sahip olduğunu düşünmektedir.

Araştırmada elde edilen verileri incelediğimizde öğretmen algılarına göre okul müdürleri en fazla puanı stratejik liderliğin etik uygulamalar boyutundan, en az puanı ise dönüşümsel uygulamalar ve politik uygulamalar boyutlarından aldıkları söylenebilir.

Elde edilen veriler ışığında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderliğe ilişkin becerileri bazı kişisel özelliklere göre farklılaşmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin stratejik liderliğine ilişkin öğretmen algıları yaş ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bununla birlikte cinsiyet, çalıştıkları alan, hizmet süresi, okul türü, öğretmenlerin yöneticilikte bulunup bulunmamalarına ve yöneticileriyle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler öğrenim durumları artıka okul müdürlerinin stratejik liderlik becerilerini daha fazla bulmuşlardır. Okul müdürleri en yüksek puanı yüksek lisans en mezunlarından en düşük puanı ise ön lisans mezunlarından almışlardır. Okul müdürlerine (50-59) yaş grubundaki öğretmenlerin verdikleri stratejik liderlik puanlarının (20-30) yaş ve (40-49) yaş grubundaki öğretmenlerden, (30-39) yaş grubundaki öğretmenlerin de (40-49) yaş grubundaki öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere dayanılarak öğretmen algılarına göre duygusal zeka ile stratejik liderliğin politik uygulamalar boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Duygusal zekanın boyutları incelendiğinde kişilerarası beceriler boyutu ile politik uygulamalar boyutu arasında yüksek oranda bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya dayanılarak duygusal zeka ile stratejik liderliğin etik uygulamalar boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Duygusal zekanın boyutları incelendiğinde ise uyum ve genel ruh hali boyutları ile etik uygulamalar boyutu arasında yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına dayanılarak duygusal zeka ile stratejik liderliğin yönetimsel uygulamalar boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekanın alt boyutlarını incelediğimizde ise; kişisel beceriler ve stres yönetimi boyutu ile yönetimsel uygulamalar boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Araştırmaya göre duygusal zeka ile stratejik liderliğin dönüşümsel uygulamalar boyutu ile arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu anlaşılmıştır. Duygusal zekanın alt boyutları incelendiğinde ise; kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutlarının stratejik liderliğe ait dönüşümsel uygulamalar boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile stratejik liderlik becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul müdürlerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışları sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri ile ilişkilidir ve stratejik liderliğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık %48' duygusal zeka değişkeni ile açıklanmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıda belirtilen öneriler getirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Öğretmen algıları üzerine çalışılan okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile stratejik liderlik becerileri arasındaki ilişki, okul müdürlerinin görüşleri üzerinde de çalışılıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
- 2- Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf içi stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenebilir.
- 3- Duygusal zeka diğer liderlik türleri ile de çalışılıp, elde edilen veriler ışığında duygusal zekanın en yüksek etkiye sahip olduğu liderlik türü araştırılabilir.
- 4- Duygusal zeka düzeyleri yüksek öğretmenlerin, okul müdürlerinden en çok hangi liderlik türü davranışlarını bekledikleri araştırılabilir.
- 5- Stratejik liderliğin, dönüşümsel ve vizyoner liderlikle olan ilişkisi araştırılabilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- 1- Okul müdürlerine yönelik duygusal zeka, liderlik, yöneticilik, sosyal yeterlilik ve etik üzerine mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
- 2- Okul müdürlerinin seçiminde yöneticilerin stratejik liderliği ve duygusal zeka düzeyleri bir kriter olarak getirilebilir. Bu kriterin değerlendirilmesi öğretmenler tarafından yapılabilir.
- 3- Duygusal farkındalıkları ve liderlik becerileri yüksek öğrenciler yetiştirmek için etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması., Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkalın, A. (1995). Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalın, A. (2002). *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adair, J. (2005). *Etkili Stratejik Liderlik*. Çeviren: S. Fatih Güneş. 2. Baskı. İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.
- Adıyaman, B. (2010). *İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yeterliliklerini Kullanma Düzeyi ve Çocukluk Çağı Depresyonu*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Adıyaman, S. (2015). Ortaokullardaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları İle Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki Batman İl Örneği, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekaları İle Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Atay, K. (2002). *Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 8(31), 344-355.
- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik Ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları*, Yayımlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M, K. (2012). *Kamu Ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri İle Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniveritesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bagshaw, M. (2000). *Emotional Intelligence- Training People To Be Affective So That They Can Be Effective*, *Industrial and Commercial Training*, 32(2).61-65
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık Duygusal Zeka* (3.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baron, B., G. ve Henderson, M.V. (1995). *Strategic Leadership: A Theoretical And Operational Definition*. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2).
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and Social Intelligence: Insight from the Emotional Quotient Inventory*. *The Handbook of Emotional Intelligence*. (Editör: Reuven Bar-On, James D.A. Parker). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Bar-On, R. (2006).*The Bar-On Model of Emotional- Social Intelligence* (Esı), *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barutçugil, İ. (2004), *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B.M. (1985). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, Winter, 18(3), 19-31.
- Başaran, İ.E. (1992). *Eğitim Psikolojisi,Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. (12.baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E (2004) *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 111.
- Baymur, F. (2004). *Genel Psikoloji*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Bayrak, C. (1999). “Liderlik Kavramı ve Liderlik Araştırmaları”. Yönetici Adaylarının Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi-Milli Eğitim Bakanlığı.
- Besler, S. (2004). *İşletmelerde Stratejik Liderlik*, İstanbul: Beta Yayım ve Basım Dağıtım A.Ş.
- Boyatzis, E. R. ve Sala, F. (2004). *The Measurement of Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Brockert, S. ve Braun, G. (2000). *Duygusal Zekâ Testleri* (Çeviren: Nurettin,Süleymangil) İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Bursalıoğlu, Z. (1999). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bümen, T. N. (2002). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi.**
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17.b.). Ankara: Pegem Akademi.**
- Cavallo, K. ve Brienza, D. (2001). *Emotional Competence and Leadership Excellence at Johnson & Johnson: The Emotional Intelligence and Leadership Study*. http://www.eiconsortium.org/jj_ei_study.htm, Erişim Tarihi: 20.03.2016.
- Celep, C. ve Çetin, B. (2003). Bilgi Yönetimi. Ankara: Anı Yayınları.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cherniss, C. (1998). *Social And Emotional Learning For Leaders*. Educational Leadership. 55(7), 26-30.
- Cherniss, C. ve Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cherniss C. (2002). Emotional Intelligence and Good Community. American Journal of Community Psychology,30(1): 1-11.
- Cole, M. ve Cole, S. R. (2001). *The Development of Children*. U.S.A: Worth Puplichers.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. (Çevirenler: Zelal Bedriye Ayman ve Şermin Yenice). (3.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). *Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3), 23-48.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Çetin, C. (2009). *Liderlik Stilleri, Değişim Yönetimi ve Ekip Çalışması*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Çetin, Ö, K. (2009). *Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Motivasyonda Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi..
- Damasio, A. (1999). *Descartes'in Yanılgısı*. (Çeviren: Bahar Atlamaz).(2. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Davies, B. (2004). *Developing the strategically focused school*. School Leadership & Management, 24(1), 11-27.
- Davies, B. J. ve Davies, B. (2004). *Strategic leadership*. School Leadership & Management, 24(1), 29-38.
- Davies, B (2006). *Leading and Strategically Focused School*. University of Lausanne: Educaiton System and The Cahallenge of Improving Results.
- Davis, T. L. (1995). *Gender Differences in Masking Negative Emotions: Ability or Motivation*. Developmental Psychology. 31(4), 660-667.
- Davis, M. (2004). *EQ Duygusal Zekanızı Ölçün*. (Çeviren: Solina Silahlı). İstanbul:Alfa Yayınları.
- Davies, B. (2011). *Leading the strategically focused school*. London: SAGE Publications
- Demirtaş H. ve Güneş H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dimmock, C. ve Walker, A. (2004). *A new approach to strategic leadership: learning- centredness, connectivity and cultural context in school design*. School Leadership & Management, 24(1).
- Diñer, Ö. (2007). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. (8. bs.). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. (34.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Duncan, D. (2002). Emotionally intelligent female primary headteachers: The new wopen of power. *Education 3-13*. 30(3), 48-54.
- Epstein, S. (1998), *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*, Greenwood Publishing Group, USA: Westport, CT.
- Erçetin , Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Lider Matbaası.
- Eren, E. (1990). *İşletmelerde Stratejik Planlama ve Yönetim*. İstanbul: Küre Ajansı.
- Ergin, D. (2008). *Okul Yönetiminde Duygusal Zeka ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Fall, J.M. (2004). *Emotional Compentencies as a Factor in the Leadership of Elemantary School Principals*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Department of Educational Administration and Community Leadership Central Michigan University.
- Fuimano J. R. (2004). Your Emotinal Intelligence. *J Nurs Manag* ; 35: 10-13.
- Gardner, H. (2004). *Çoklu Zeka Kuramı (Zihin Çerçevesi)*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- George, J.M., (2000). Emotions and Leadership : The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*. (53)8,s. 1027-1055.
- Girgin, G. (2009). *Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. KKTC Milli Eğitim Dergisi,3(4).
- Goleman, D.(2000). *İş Başında Duygusal Zeka*. (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzıs, R. ve McKee, A. (2002). *Yeni Liderler*, (Çevirenler: Filiz Nayır ve Osman Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*.(Çeviren: Banu Yüksel), (28. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gün, P. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterlilikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güneş, E. (2016). *Duygusal Zeka ve Liderlik Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

- Güney, F.(2009). *Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürel, E ve Tat, M. (2010). Çoklu Zeka Kuramı: Tekli Zeka Anlayışından Çoklu Zeka Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11),340.
- Gürol, Ö. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsel, M. (2004). *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Hemphill, D. N. (1997). *Transactional Versus transformational leadership: An Analysis of the MLQ*, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(1).
- Hitt, M.A., Hoskisson, R.E. ve Ireland, R.D. (2007). *Management of Strategy (International Student Edition)*. China: Thomson South-Western
- Hyson, Marion, C. (1994). *The Emotional Development of Young Children*. U.S.A.: Teacher College Pres.
- İşmen, A. E. (2001). *Duygusal Zeka ve Problem Çözme*. Marmara Üniverstesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 111-124.
- Johnson, A., (2000). *Using Creative And Critical Thinking Skills To Enhance Learning*. Boston : Allyn and Bacon.
- Kapıkıran, Necla A. (2004). *Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Eğitim Araştırmaları*. 4(13), 73-78.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*.(6. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kılıç, E. D. ve Özgür, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile Etik Muhakeme Yetenekleri*, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 153.
- Kızıltepe, Z. A. (2004). *Öğretişim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*.İstanbul: Ofset Yayınevi.
- Konrad, S. ve Hendl Claudia, C. (2003). *Duygularla Güçlenmek*, İstanbul: Hayat Yayınları.

- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde Duygusal Zeka ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, A. (2007). *Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çabası*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik Psikolojisi*. (6.Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzu, A. (2008). *Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve İletişim Becerilerinin Eşdeğer Öğrenim Gören Öğrencilerle Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Kyoung Hoe, Kim ve Hye Jung, Hwang. (1999). A Study of Preschool Children's Emotional Intelligence in Relation to Socio-demographic Variables. *Journal of Early Childhood Education*, 19(2); 141-156.
- Leana, Marilena, Z. (2005). *Üstün Zekalı ve Normal Çocuklarda Yönetel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Maviş, F. (1998). *Stratejik Yönetim Modeli*. Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 6(1), s. 135-147.
- Mayer, J, Peter S. (1993). *The Intelligence of Emotional Intelligence*, *Intelligence*, 17:433-442.
- Mayer J.; Salovey P. (1997). *What is Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2000a). *Models of Emotional Intelligence*, *Handbook of Intelligence*, Cambridge, UK: Cambridge University.
- Mayer, J., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2000b). *Emotional intelligence as Zeitgeist as Personality and as a Mental Ability*, (Editors: R.Bar-On and J.D.A. Parker), *The Handbook Of Emotional Intelligence*, Jossey- Bass Company, San Francisco, 92-117.
- Mayer, John (2001). *Emotional Intelligence and Giftedness*. *Roeper Review*. 23(3), 235.

- Merlevede, P. E., Vandamme, R. ve Bridoux, D. (2006). *7 Adımda Duygusal Zeka*. (Çeviren: Tuğba Kırca). İstanbul: Omega Yayıncılık.
- Morgan, C. (1999). *Psikolojiye Giriş*, (10. Baskı). Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002), *Bar-on Duygusal Zeka Testinin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Newsome, S., Day, A.L. and Catano, V.M. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence”, *Personality and Individual Differences*, (29), 1005-1016.
- Öner, N., (1994). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztekin, A. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zeka Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerini Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Phipps, K.A. ve Burbach, M.E. (2010). Strategic Leadership in the Nonprofit Sector: Opportunities for Research. Institute of Behavioral and Applied Management. s:137-154.
- Öztürk, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M, Graczyk, P. A., Bloody, M. R., Trompsett, C. J., Weissberg ve Roger P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70 (5);179-184.
- Pisapia, J., Guerra, D.R., ve Semmel, E.C. (2005). Developing the leader’s strategic mindset: Establishing the measures. *Leadership Review*, 5, Spring, 41-67.
- Pisapia, J. (2006). Mastering change in a globalizing world: New directions in leadership. *Education Policy Studies Series No. 61, The Hong Kong Institute of Educational Research*, The Chinese University of Hong Kong.

- Pisapia, J. (2009). *The Strategic leader: New tactics For A Globalizing World*.
Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing.
- Pisapia, J., ve Lin, Y. (2011). Values And Actions: An Exploratory Study Of
School Principals In Mainland China. *Frontiers of Education in China*, 6(3),
361-387.
- Radford, M. (2003). Emotional Intelligence and Education. *International Journal of
Children's Spirituality*. Vol. 8, No. 3;255-268.
- Trompsett, C. J., Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A
Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in
Children and Youth. *Journal of School Health*, 70 (5);179-184.
- Schutte N.S., Malouff J.M., Thorsteinsson N.B., Rooke S.E. (2007). A Meta-analytic
investigation of the Relationship Between Emotional Intelligence and Health.
Personality and Individual Differences, 42: 921-933
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk Z. ve Kayılı H. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*.(4. Baskı).Ankara: Nobel
Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stein, S. J. ve Howard E. B., (2003). *Duygusal zeka ve başarının sırrı*. (Çeviren:
Müjde Işık). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong
Learning and Success, *American Psychology*, 52 (10), 1030-1037.
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli
Olanların Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sütçü, O. (2008). *Stratejik Liderlik*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Projesi,
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Kahramanmaraş.
- Şahin, N., H., Güler, M. ve Basım, H. N. (2009). A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel
ve Duygusal Zekanın Stresle Başa Çıkma ve Stres Belirtileri ile İlişkisi. *Türk
Psikiyatri Dergisi*, 20 (3), 243-254.
- Swayne, L.E., Duncan W.J. ve Ginter, P.M. (2006). *Strategic Management of Health
Care Organizations* (5. bs.). Cornwall: Blackwell Publishing.

- Şimşek, M. Ş.(1999), *Yönetim ve Organizasyon*.(5.Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Şişik, K. Ş. (2016). *Öğretmen Perspektifinde Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi*, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TDK (Türk Dil Kurumu Sözlüğü). (2014). <http://www.tdk.gov.tr>, İndiriliş Tarihi:11.01.2014.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zeka Ve Öğretmenlerin İş Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu. Dokuz Eylül Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2): 219.
- Uğurluoğlu, Ö. (2009). *Hastane Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özelliklerinin Değerlendirmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ulutaş, İ. (2005), *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, A. (2001). “Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Anlayışları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülker, M. (2009). *Okul Yöneticilerin Stratejik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Alguları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Vera, D. ve Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(1).

- Walji, N. (2007). Leadership: An Action Research Approach. *AI & Soc* (2009) 23:69-84.
- Weinberger, L. A. (2003). An Examination of the Realionship Between Emotional Intelligence, Leadership Style and Perceived Leadership Effectiveness, Human Resource Development Research Center.
- Weisinger, H. (1998). İş Yaşamında Duygusal Zeka. (Çeviren: Nurettin Süleymangil). İstanbul: Mns yayıncılık.
- Wheelen, T.L. ve Hunger, J.D. (1995). *Strategic management and business policy* (5th ed.). USA: Addison-Wesley Publishing.
- Williams, T. S. (2009). *Strategic Planning Leadership In Illinois Community Colleges: Who Is Leading The Process?*, Yayınlanmış Doktora Tezi, National-Louis University.
- Yasin, M. Z. (2006). The Use Of Strategic Leadership Actions By Deans In Malaysian And American Public Universities. Yayınlanmış Doktora Tezi, Florida Atlantic University.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Zaleznik, A. (1999); Managers and Leaders; Are They Different? *Managers as leaders Harvard Business Review Paperback*, Boston.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts , R. D. and Maccann , C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi Level Investment Model, *Human Development*, 46, 69-96.

EKLER

EK 1: UYGULANAN ANKET

Sayın Meslektaşım;

Bu anket “*Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki İlişki*” yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır.

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, II. Bölümde okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyini, III. Bölümde ise okul yöneticilerinin stratejik liderlik becerilerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Maddelerde size en uygun olan seçeneği “(X)” şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız ve sorulara samimi yanıtlar verdiğiniz için teşekkür ederim.

Ahmet UÇAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi
EYYPE Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:	a) () Erkek	b) () Kadın					
2. Yaşınız:	a) () 20-29	b) () 30-39	c) () 40-49	d) () 50-59	e) () 60-69		
3. Sınıf Öğretmeni ()	Branş Öğretmeni ()						
4. Meslekteki Kıdem:	a) () 1-5 Yıl	b) () 6-10 Yıl	c) () 11-15 Yıl	d) () 16-20 Yıl	e) () 21-25 Yıl	f) () 26 yıl veya fazlası	
5. Öğrenim Durumu:	a) () Ön Lisans	b) () Eğitim Fakültesi	c) () Diğer Fakülteler	d) () Yüksek lisans	e) () Doktora		
6. Çalıştığınız Okul Türü:	a) () İlkokul	b) () Ortaokul	d) () Lise	e) () Meslek Lisesi			
7. Daha Önce İdarecilik Görevinde Buldunuz Mu :	a) Evet ()	b) Hayır ()					
8. Şu Anki Yöneticinizle Çalışma Süreniz:	a) 1 Yıdan az ()	b) 1-5 Yıl arası ()	c) 6- 10 Yıl arası ()	d) 11- 15 Yıl arası ()	e) 16- 20 Yıl arası ()	f) 21 Yıl ve fazlası ()	g) 26 Yıl ve fazlası ()

BÖLÜM II

Aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan

1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım,
4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum

açıklamalarından birini seçerek (X) işareti ile belirtmeniz gerekiyor. İfadelerin doğru veya yanlış yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin **MÜDÜRÜNÜZ** hakkındaki duygusal zekaya yönelik tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.

1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum	1	2	3	4	5
1.Müdürümüz okuldaki zorlukların üstesinden gelebilmek için adım adım ilerler.	()	()	()	()	()
2.Müdürümüz duygularını rahatça gösterir.	()	()	()	()	()
3.Müdürümüz çok fazla strese dayanamaz.	()	()	()	()	()
4.Müdürümüz hayallerinden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilir.	()	()	()	()	()
5.Müdürümüz öğretmenlerle aynı fikirde olmadığında bunu onlara söyleyebilir.	()	()	()	()	()
6.Müdürümüz okulda huysuz bir insandır.	()	()	()	()	()
7.Müdürümüz okulda olup bitenlerin farkında değildir.	()	()	()	()	()
8. Müdürümüzün iyi yanlarının fazla olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
9.Müdürümüz okulun çalışma ortamını elinden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışır.	()	()	()	()	()
10.Müdürümüz okulda hangi konularda iyi olduğunu bilmez.	()	()	()	()	()
11.Müdürümüz eğitimle ilgili hoşuna giden konuları elinden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışır	()	()	()	()	()
12.Müdürümüzün okulda neler yapmak istediğine ilişkin kesin bir fikri yok.	()	()	()	()	()
13.Müdürümüz tek başına karar veremez, birinin ona yapacaklarını söylemesini ister.	()	()	()	()	()

1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum	1	2	3	4	5
14. Müdürümüz öğretmenlerin duygularını çok iyi anlar.	()	()	()	()	()
15. Müdürümüz fiziksel görüntüsünden memnundur.	()	()	()	()	()
16. Müdürümüz öğretmenlere ne düşündüğünü kolayca söyleyebilir.	()	()	()	()	()
17. Müdürümüz öğretmenlerin duygularını incitmemeye özen gösterir.	()	()	()	()	()
18. Müdürümüz okulda bir sorunla karşılaştığında konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamaya çalışır.	()	()	()	()	()
19. Müdürümüz öğretmenlere yardım etmekten hoşlanır.	()	()	()	()	()
20. Müdürümüzün son yıllardaki başarısında bir düşme gözlenmektedir.	()	()	()	()	()
21. Müdürümüzün okulda öfkesini kontrol etmekte zorlanır.	()	()	()	()	()
22. Müdürümüz hayattan zevk almaz.	()	()	()	()	()
23. Müdürümüzün öğretmenler hakkındaki düşüncelerini anlamakta güçlük çekerim.	()	()	()	()	()
24. Müdürümüz okulda oldukça neşeli bir insandır.	()	()	()	()	()
25. Müdürümüz için okulda kurallara uyan biri olmak çok önemlidir.	()	()	()	()	()
26. Müdürümüze özel duygu ve düşüncelerimi anlatabilirim	()	()	()	()	()
27. Müdürümüzün okul ve öğretmenlerle ilgili bakış açısını değiştirmesi zordur.	()	()	()	()	()
28. Müdürümüz okuldaki problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları üretmez.	()	()	()	()	()
29. Müdürümüz okulda hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışır.	()	()	()	()	()
30. Müdürümüzle birlikte okulda vakit geçirmek eğlencelidir.	()	()	()	()	()
31. Müdürümüz sahip olduğu kişiliğinden memnun görünüyor.	()	()	()	()	()

1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum	
	1 2 3 4 5
32. Müdürümüz okulda hayal ve fantezilerine kendini kaptırır.	() () () () ()
33. Müdürümüz, okulla ve öğretmenle ilgili bir konuda yasaları çiğnemesi gerekirse, çiğner.	() () () () ()
34. Müdürümüz okuldaki problemlerle nasıl baş edebileceğini bilir.	() () () () ()
35. Müdürümüz çok konuşur.	() () () () ()
36. Müdürümüz öğretmenlerle iyi geçinemez.	() () () () ()
37. Müdürümüzün tarzını değiştirmesi zordur.	() () () () ()
38. Müdürümüz okul hayatından memnundur	() () () () ()
39. Müdürümüzün okulda ortaya çıkabilecek çok zor durumların üstesinden geleceğine inanırım.	() () () () ()
40. Müdürümüz sorunu olan öğretmeni fark etmez.	() () () () ()
41. Müdürümüz okulda her şeyin en iyisinin olmasını ümit eder.	() () () () ()
42. Müdürümüz okulda endişeli görünür.	() () () () ()
43. Müdürümüz öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark eder.	() () () () ()
44. Müdürümüz okuldaki olayları abartmayı sever.	() () () () ()
45. Müdürümüz için gülümsemek zordur.	() () () () ()
46. Müdürümüzün özgüveni düşüktür.	() () () () ()
47. Müdürümüz istemediği zaman bile "hayır" diyemez	() () () () ()
48. Müdürümüz bir problemle karşılaştığında önce durur ve düşünür.	() () () () ()

III. BÖLÜM
STRATEJİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Bu bölümde okul müdürünüzün sergilediği stratejik iderlik özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Size yöneltilen her bir soru için, var olan durumu olduğu şekliyle işaretleyiniz. LÜTFEN OLMASI GEREKENİ YAZMAYINIZ.	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1. Okul müdürümüz, işlerin yapılabilmesi için uzlaşmacı bir tavır sergiler.	1	2	3	4	5
2. Okul müdürümüz, fikirlerimizi şekillendirmede bize yardımcı olur.	1	2	3	4	5
3. Okul müdürümüz, bize karşı dürüsttür.	1	2	3	4	5
4. Okul müdürümüz, nüfuzlu kişilerle iyi ilişkiler kurar.	1	2	3	4	5
5. Okul müdürümüz, sonuçlardan bizi sorumlu tutar.	1	2	3	4	5
6. Okul müdürümüz, "doğru olanı" yapmamız için bizi teşvik eder.	1	2	3	4	5
7. Okul müdürümüz, yardım sağlamak için bir orta yol bulur.	1	2	3	4	5
8. Okul müdürümüz, işlerin nasıl yapılacağına karar verir.	1	2	3	4	5
9. Okul müdürümüz, okul çalışanları ile ortaklık geliştirir.	1	2	3	4	5
10. Okul müdürümüz, görüşlerimize saygı duyar ve onları dikkate alır.	1	2	3	4	5
11. Okul müdürümüz, çalışanların özel hayatına saygı duyar.	1	2	3	4	5
12. Okul müdürümüz, okul dışındaki kurumlarla/insanlarla ortaklık geliştirir.	1	2	3	4	5
13. Okul müdürümüz, bizi, lider olmaya özendirir.	1	2	3	4	5
14. Okul müdürümüz, kuralları ve politikaları işletir.	1	2	3	4	5
15. Okul müdürümüz, okulun uzun vadeli hedeflerine bağlı kalmamız konusunda bizi teşvik eder.	1	2	3	4	5
16. Okul müdürümüz, kendisine yardım edildiğinde ödül verir.	1	2	3	4	5
17. Okul müdürümüz, ilkelere dayalı alınan kararların arkasında durur.	1	2	3	4	5
18. Okul müdürümüz, politika oluşturur.	1	2	3	4	5
19. Okul müdürümüz, bize karşı dürüsttür.	1	2	3	4	5
20. Okul müdürümüz, yapılan yardımı karşılıksız bırakmaz.	1	2	3	4	5
21. Okul müdürümüz, okul için çalışanların katıldığı bir hedef oluşturmaya çalışır.	1	2	3	4	5
22. Okul müdürümüz, okulun çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutar.	1	2	3	4	5
23. Okul müdürümüz, fırsatları görmemize yardım eder.	1	2	3	4	5
24. Okul müdürümüz, verdiğimiz sözlerden bizi sorumlu tutar.	1	2	3	4	5
25. Okul müdürümüz, çalışmalarımızı takip eder.	1	2	3	4	5
26. Okul müdürümüz, yapılmasını istediği işlerin yerine getirilmesi için ödül vaat eder.	1	2	3	4	5
27. Okul müdürümüz, işlerin yerine getirilmesinde etkisi olan insanlara ulaşmaya çalışır.	1	2	3	4	5
28. Okul müdürümüz, müracaatlarımızda hiyerarşiyi takip etmemizi söyler.	1	2	3	4	5
29. Okul müdürümüz, ortak bir vizyon oluşturmaya çalışır.	1	2	3	4	5
30. Okul müdürümüz, işlerin yerine getirilmesinde okul çalışanlarının sahip olduğu bilgiyi kullanır.	1	2	3	4	5
31. Okul müdürümüz, güç ve nüfuz sahibi kişilerle ilişkilerini sürdürür.	1	2	3	4	5
32. Okul müdürümüz, tartışmalarda ve karar alma süreçlerinde okulun temel değerlerini vurgular.	1	2	3	4	5
33. Okul müdürümüz, görüş ayrılıklarında bizimle müzakere eder.	1	2	3	4	5
34. Okul müdürümüz, geniş bir insan kitlesiyle ilişkiindedir.	1	2	3	4	5
35. Okul müdürümüz, bizimle ilişkilerinde karşılıklı yardımlaşmaya önem verir.	1	2	3	4	5

Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK 2: ANKET KULLANIM İZİNİ

Re: ANKET İZİNİ



M.KEMAL AYDIN (kemal06@gmail.com) [Kişilere ekle](#) 09:53 |►
Kime: ahmet ugar ▼

Merhaba Ahmet bey,

Stratejik liderlik öleceğini bilimsel amaçlı çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızın sonuçlarından bizi de haberdar ederseniz sevinirim.

Kolay gelsin,

10 Nis 2014 09:38 tarihinde "ahmet ugar" <a.teacher@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Kemal Bey

Ben Ahmet UÇAR. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda Şükrü Doruk İlkokulunda Matematik Öğretmeniyim. Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Atıla YILDIRIM. Araştırmamda uyarlamış olduğunuz Stratejik Liderlik Ölçeğini kullanabilmem için izin vermişsiniz ? Şimdiden yardımlarınız için teşekkür ederim. iyi çalışmalar, mutlu günler.

EK 3: ANKET KULLANIM İZİNİ

YNT: anket izni



dleventoglu (dleventoglu@yahoo.com) [Kişilere ekle](#) 23.04.2014 ▶

Kime: ahmet ugar ✕

Merhaba kusura bakmayın. Biraz geç oldu, cevap veremedim. Tabii ki kullanabilirsiniz. Ama sonuçlarla ilgili benide bilgilendirirseniz sevinirim. İyi çalışmalar..

Samsung Mobile tarafından gönderildi

----- Orjinal mesaj -----

Kimden: ahmet ugar <a.teacher@hotmail.com>

Tarih: 10 04 2014 10:27 (GMT+02:00)

Alıcı: dleventoglu@yahoo.com


Konu: anket izni

Merhaba Derya Hanım

Ben Ahmet UÇAR. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda Şükrü Doruk İlkokulunda Matematik Öğretmeniyim. Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Atilla YILDIRIM. Araştırmamda uyarlamış olduğunuz Duygusal Zeka Ölçeğini kullanabilmem için izin verirmisiniz ?

Şimdiden yardımlarınız için teşekkür ederim. İyi çalışmalar, mutlu günler.

Ek 4: ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308/605.99/2415972
Konu: Araştırma İzni

12/06/2014

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 04/06/2014 tarihli ve 48178250.302/712 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans programı öğrencisi "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stratejik Liderlik Becerileri Arasındaki İlişki" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, Müdürlüğümüze bağlı okullardaki öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

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

Bilginizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Anket Formu (6 Sayfa)

13 HAZ 2014

Ek 5: ÖZGEÇMİŞ



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Ahmet UÇAR	İmza:		
Doğum Yeri:	Konya			
Doğum Tarihi:	24/01/1987			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Fevzi Çakmak İ.Ö.O.		Konya	1998-2000
Lise	Konya Lisesi	Fen Bilimleri	Konya	2000-2004
Lisans	Gazi Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	İzmir	2004-2008
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Hukuk Fakültesi	Konya	2013-.....
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	Konya	2012-2017
İş Deneyimi:	Milli Eğitim Bakanlığı 2008-2017 Öğretmenlik			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Ercan YILMAZ Prf. Dr. Mustafa YAVUZ Doç. Dr. Ali ÜNAL Doç. Dr. Atila YILDIRIM			
Tel:	03323576127			
Adres	Dr. Ziya Barlas Mah. İbret Sok. 1/6 Meram/ KONYA			