

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ BAŞARI DURUMLARINA GÖRE
YÖNETİCİLERİN DUYGUSAL ZEKÂLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZ
YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ
(Ankara İli Örneği)**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Ömer AKAR**

**Ankara
Mart, 2011**

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ BAŞARI DURUMLARINA GÖRE
YÖNETİCİLERİN DUYGUSAL ZEKÂLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZ
YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ
(Ankara İli Örneği)**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Ömer AKAR**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Zuhâl CAFOĞLU**

**Ankara
Mart, 2011**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

*Ömer AKAR'a ait "İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekaları İle Öğretmenlerin Özyeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" adlı çalışma 13.03.2011 tarihinde, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.*

¼ye (Başkan) Prof. Dr. Temel ÇALIK

¼ye (Danışman) : Prof. Dr. Zuhale CAFOĞLU

¼ye: Prof. Dr. Şule ERÇETİN

¼ye: Doç. Dr. Bekir BULUÇ

¼ye: Yrd. Doç. Dr. Ayşe KORKMAZ

ÖNSÖZ

Eğitimin temel amacı insanların sahip oldukları yeteneklerini keşfedip onları gerekli alanlar da tam olarak kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu performans için özellikle eğitim örgütleri olan okullar da yöneticilerin öğretmenlerin ve öğrencilerin yapabilecekleri ve yaptıkları arasındaki farkın olumlu ve olumsuz anlamda nelerden kaynaklandığının açıklanması bu alanda çalışan herkesin önemli bir bilimsel yeterliliklere sahip bir amacı olmalıdır. Böyle bir bakış açısından yola çıkarak hazırlanan bu araştırmada, öğretmen algılarına göre İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrencilerin sınav başarısı üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla okul müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi gösteren ayrı çalışmalar geliştirilmiştir.

Lisans üstü eğitime başladığım ilk günden beri benden desteğini ve güvenini esirgemeyen hem mesleki hem de kişisel gelişimimin sağlanmasında karşılaştığım bütün zorlukları aşmamda bana yardımcı olan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Zuhâl CAFOĞLU'na en içten duygularımla teşekkürü bir borç biliyorum.

Tez çalışmamda açmazlar yaşadığım noktalarda bana yardımcı olan, bilgisi, çalışkanlığı ve sonsuz desteği ile örnek aldığım Yrd. Doç. Dr. Ayşe KORKMAZ"a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırma sürecinde pek çok kişinin desteğini aldım. Özellikle, değerli görüşleriyle ve yönlendirmeleriyle tezin tamamlanmasına anlamlı katkılarda bulunan hocalarım Prof. Dr. Temel ÇALIK'a, Doç. Dr. Bekir BULUÇ'a, ve Prof. Dr. Şule ERÇETİN'e teşekkürü bir borç bilirim. Desteğinden dolayı özellikle en zordurumda olduğum bir zaman da yardımını esirgemeyen teşekkür etmeden geçemeyeceğim kişiler arasında değerli arkadaşım Arş. Gör. Hasan EŞİCİ de yer almaktadır.

Araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine ve yardımını esirgemeyen, burada adını sayamadığım tüm dostlara teşekkürler. Her zaman desteğiyle bana güç veren sevgili anneme ve babama desteğinden dolayı eşim Eda'ya da teşekkür ediyorum.

Ömer AKAR

Ankara, Mart – 2011

ÖZET

21. yy’ da kişilerin başarısı değerlendirilirken artık onların zekâ ya da eğitim ve uzmanlıklarının düzeyi değil, kendilerini ve diğer insanları idare etmekte ne denli yeterli oldukları sorgulanmaya başlanmıştır. IQ’ nun bu yeni ölçütle bir ilgisi kalmamıştır. İnsanların işlerini yapmaya yetecek kadar teknik bilgiye zaten sahip oldukları varsayılarak, bunların yerine inisiyatif ve empati, uyum gösterebilme ve ikna edicilik gibi kişisel vasıflar üzerinde odaklanılmaktadır. Öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi artık sadece öğrencinin ve öğretmenin katkısı ve çabasıyla değil, aynı zamanda yöneticilerin de katkısıyla sağlanabilmektedir. Etkili eğitim ve öğretim için eğitimin tüm paydaşlarının sürece dahil olması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrencilerin sınav başarısı üzerine etkisini belirlemektir.

Tarama modelinde olan bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin SBS başarısı bağımlı değişkenini oluşturmuştur. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekası ile öğretmenlerin öz yeterlilik algısı değişkenleri ise, çalışmada bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmî ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada, tabakalı örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir. Çalışmada, Ankara’ya bağlı sekiz merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) görevli 1500 öğretmen den veri toplanmıştır.

Çalışmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Duygusal Zeka Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın alt problemlerinin çözülmesi amacıyla Verilerin analizinde yüzde frekans, ortalama, standart sapma istatistiklerinin yanı sıra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca Duygusal Zeka Ölçeği’nin yapı geçerliliğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Veriler SPSS 17 ve LISREL 8.7 paket programlarında analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi .05 olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre SBS başarı düzeyleri farklı öğrencilerin bulunduğu okulların yöneticilerinin öğretmen algılarına göre duygusal zeka düzeyleri toplam puanları ile duygusal zeka alt ölçeklerinden (Öz Bilinç, Öz Yönetim, Sosyal Bilinç ve İlişki Yönetimi) elde edilen puanların farklılaştığı bulunmuştur. SBS başarı düzeyleri farklı öğrencilerin

bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi toplam puanları ile öz yeterlilik alt ölçeklerinden (Öğrenci Katılımını Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi) aldıkları puanların ise farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanarak önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Seviye Belirleme Sınavı, Özyeterlilik, Duygusal Zeka

ABSTRACT

In 21st century, while assessing individuals' achievement, it has been started to question how sufficient they are in managing themselves and others rather than considering their levels of intelligence or educational and expertise background. Thus, IQ has nothing to do with this new criterion. Due to the assumption that individuals have already got enough technical knowledge to carry out their work, it rather focused on personal qualities such as taking initiative, being emphatic, capability of adaptability and being persuasive instead. Student's academic, social and emotional development cannot be pursued not only by student's effort and teacher's help but also contribution by administrators. In order to offer effective education and instruction all parties of education system should be involved in the process.

The aim of this research is to find out the effect of primary school principals' EQ and teachers' self-sufficiency on students' exam success according to perceptions of teachers.

In this survey model of research, primary students' success of "SBS" (scholastic achievement test) has been the dependent variable. However, primary school principals' EQ and teachers' self-sufficiency according to perceptions of teachers have been independent variables in this research.

The population of this research is comprised of primary state school teachers in central districts of Ankara. The sampling is done through stratified method. The data was collected from 1500 teachers working in any of the eight central counties of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle).

In order to collect data, participant personal information form, EQ scale and Self-sufficiency scale were developed by the researcher. To be able to work out the sub-problems of the research in the analysis of data, percentage frequencies, median, standard deviation and also ANOVA have been used. Corroborative factor analysis has been used to test the construct validity of EQ Scale. The data was analysed via SPSS v.17 and LISREL v.8.7 and level of significance is taken as .05.

The results of the research have shown that schools where there have been students whose levels of achievement at "SBS" test are varied, the total points of administrators' EQ levels according to teachers' perceptions and total points gathered from EQ sub-scales (Self-awareness, Self-management, Social awareness, Interpersonal management) have differed. However, at schools where there have been students whose levels of achievement at "SBS" test are varied, total points of self-sufficiency levels of teachers at these schools and points

gathered from self-sufficiency sub-scales (making learners involved in lessons, teaching strategies and classroom management) have not differed. The results have been interpreted within the framework of literature review so that it could be put forth recommendations for practice.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	ix
1. GİRİŞ	Hata!
Yer işareti tanımlanmamış.	
1.1. Problem Durumu.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.2. Araştırmanın Amacı.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.3. Problem Cümlesi.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1. 3. 1. Alt Problemler	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.4. Araştırmanın Önemi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.5. Sayıtlar.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.6. Sınırlılıklar.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
1.7. Tanımlar.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BÖLÜM – II.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 1. Duygusal Zekâ Kavramı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 2. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi ve Tarihçesi.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
tanımlanmamış.	
2. 3. Duygusal Zekâ Modelleri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 3. 1. Salovey-Mayer Modeli.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 3. 2. Bar-On Modeli.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 3. 3. Goleman Modeli	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 4. Duygusal Zekâ ve Yönetim İlişkisi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 5. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 5. 1. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Temel İnsan Yetenekleri ..	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
tanımlanmamış.	
2. 5. 2. Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Yeterlilik.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 6. Yeterlilik Kavramı.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 7. Öz-Yeterlilik İnancı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 7. 1. Öz-Yeterlilik Kavramının Doğuşu	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 7. 2. Öz-İnancın Eğitimde Kullanılması.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 7. 3. Öz-Yeterlilik İnancının Kaynakları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 7. 3. 1. Başarı Deneyimi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 7. 3. 2. Dolaylı Deneyim	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 7. 3. 3. Sosyal İnanç	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 7. 3. 4. Psikolojik Durum	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 8. Öz-Yeterlilik İnancının Etkileri.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 9. Öz-Yeterlilik ve Öz-Güven Arasındaki Fark.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 10. Öz-Yeterlilik İnancının Ölçülmesi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 10. 1. Genel Yeterliliğin Ölçümü	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 10. 2. Öz-Yeterlilik İnancının Ölçümü İçin Yeni Bir Model Önerisi ..	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
işareti tanımlanmamış.	
2. 10. 3. Öğretmen Öz-Yeterliliği.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

2. 10. 4. Öğretmen Yeterliliği.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 10. 5. Öz-Yeterliliği Yüksek Öğretmenlerin Özellilikleri.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2. 10. 6. Öz-Yeterlilik İnancı ve Öğretmen Öz-Yeterliliği.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.11. Ortaöğretime Geçiş Sistemi.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BÖLÜM - III.....	67
3. YÖNTEM	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3.1. Araştırma Modeli	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3. 2. Evren ve Örneklem	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3. 3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3. 4. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği Tanıtımı: ..	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3. 5. Duygusal Zekâ Envanteri Tanıtımı:.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3. 6. Duygusal Zeka Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3. 7. Verilerin Analizi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BÖLÜM – IV	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
4. BULGULAR VE YORUM.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BULGULAR.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
YORUM.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BÖLÜM – V.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
5.1. Sonuçlar	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
5.2. Öneriler	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
KAYNAKÇA	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
EKLER	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLOLAR LİSTESİ

- Tablo 1.** OKS ve SBS’de Derslerin Soru Sayıları ve Ağırlıklı Standart Puan Katsayıları
- Tablo 2.** Araştırma Örneklemi
- Tablo 3.** Anketlerin geri dönüş oranı
- Tablo 4.** Okul, İlçe ve SBS Puanı
- Tablo 5.** Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri
- Tablo 6.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin Öz Bilinç Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri
- Tablo 7.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin Öz Bilinç Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları
- Tablo 8.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin Öz Bilinç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları
- Tablo 9.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin Öz Yönetim Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri
- Tablo 10.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin Öz Yönetim Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları
- Tablo 11.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin Öz Yönetim Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları
- Tablo 12.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin Sosyal Bilinç Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri
- Tablo 13.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin Sosyal Bilinç Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları
- Tablo 14.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin Sosyal Bilinç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları
- Tablo 15.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin İlişki Yönetimi Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri
- Tablo 16.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin İlişki Yönetimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları
- Tablo 17.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin İlişki Yönetimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları
- Tablo 18.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin Duygusal Zeka Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri
- Tablo 19.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin Duygusal Zeka Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları
- Tablo 20.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zeka Toplam Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları
- Tablo 21.** İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Öğretmenlerin Öğrenci Katılımını Sağlama Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

Tablo 22. İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Öğretmenlerin Öğrenci Katılımını Sağlama Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 23. İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejileri Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

Tablo 24. İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejileri İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 25. İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

Tablo 26. İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 27. İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

Tablo 28. İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Tablo 29. Duygusal Zeka Ve Öğretmen Özyeterliliği Değişkenlerine Göre SBS Başarısını Yordanmasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Tablo 30. Duygusal Zeka Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Sonuçları

Tablo 31. Öz yeterlilik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Sonuçları

BÖLÜM – I

1. GİRİŞ

Bu çalışma, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekaları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini konu edinmektedir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıla girdiğimiz şu dönemde, yeni yüzyılın bizlere neler getireceği ve en belirgin özelliğinin ne olacağı konusunda çeşitli varsayımlar ortaya atılırken, bu yüzyılın en önemli özelliğinin değişim olduğu vurgulanmaktadır. Bu değişim kavramı çerçevesinde insanın, bireysel ve toplumsal hayatı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişimde en önemli rolü ise bilgi üstlenmiştir.

1980 sonrasında dünyanın yeni bir döneme girdiği tüm çevrelerce kabul gören bir görüştür. Toplumsal düzlemde 1980 sonrası gelişimi, kökünde aynı olguyu ifade eden üç ayrı gelişim trendi ile göstermek mümkündür. Küreselleşme olarak ifade edilen bu aşama kendisini Postmodernizm (sanayi sonrası toplum kültürü), Enformasyon toplumu (üretim güçleri / üretim faktörlerindeki değişim), Post- fordist kuram (üretim ilişkilerindeki değişim) olarak belirtilir (Hesapcıoğlu, 2003:145–146). Küresel toplumun ayırt edici özelliği "tahmin edilebilir olanın sonu", gelecek hakkında önceden göremezlik, geleceğin değişim hızı, çok yönlü iç içe geçmişlik ve karşılıklı ilişkiler anlamında karmaşıklığın artışıdır (Hesapcıoğlu, 2001:354). Değişimdeki bu hızın yanındaki diğer temel olgu ülkeler kurumlar arasındaki korkunç bir rekabetin varlığıdır. Böylece devletten başlamak üzere ekonomide ve tüm kurumlarda bir değişim meydana gelir (Hesapcıoğlu ve Özcan, 2005:3).

Küreselleşen dünyanın eğitimin durumu her bakımdan incelenmeyi hak ediyor. Çünkü eğitim insanın toplumsallaşmasına etki eden en temel kurumdur. Şayet küreselleşme insanlığın gelişiminin ve değişiminin önemli bir sebebi olarak kabul edilecekse, bu dönemde gerek eğitim kavramının gerekse eğitimle ilgili düşünce ve

uygulamaların mahiyetinde ne tür değişimler olduğunu irdelemek gerekir. Her şeyden önce belirtmek gerekir ki ne bugün ne de geçmişte eğitim, salt eğitim amacıyla kurulmuş okul, üniversite gibi kurumların tekelinde oluşmuştur. Toplumsallaşmanın en temel davranış örüntülerinden biri olarak eğitim sadece okullarda değil, hayatın her aşamasında ve her yerinde gerçekleşen bir faaliyettir. Aile içinden başlayarak iş ve meslek hayatı, dini toplantı ve kurumlarda (camii, kilise vb.), mahalle ve hatta sokaklarda gerçekleşen ve belli kültürlerin kuşaklara aktarımı belli anlam dizgelerinin üretim ve dağıtımı olarak görüldüğünde, kuşkusuz bu iş için özel olarak açılmış okulların özelliğine bir dikkat sarf etmek gerekiyor (Aktay, 2002:9).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle küçülen dünya; hangi ülke olursa olsun, gelişmiş, gelişmekte olan veya geri kalmış, kuzey, doğu veya güney ülkesi hepsini birtakım önemli yönelimler içerisine sokmuştur. Bu yönelimler; teknoloji kullanımından doğan atıklar ve küresel ısınma, nüfer savaşların olabileceği korkusuna karşılık “çevreyi koruma”, “temiz enerji üretimi”, “silahsızlanma” fikirleridir. Öte yandan iletişim teknolojisindeki çok hızlı gelişmeler nedeniyle, “bilgiyi paylaşma” ve “bilgiye çabuk ulaşma” istekleridir. Bu istek ve yönelimler, ileriki on yıllar içerisinde hem insanlığın birer savunma mekanizmaları hem de yaşam biçimleri olarak devletlerin eğitim anlayışlarında önemli bir yer bulacaktır. Bununla birlikte kültürel farklılıklar ve bunların, eğitim anlayış ve uygulamalarına yansımaları tolerans içerisinde varlıklarını devam ettireceklerdir. Bu nedenle de bütün ülkeler tarafından benimsenen, eğitimde ortak yönelimler, farklılık içerisinde birliği (ortak ve tek bir dünyada yaşayış) esas alacaktır (Solak, 2005:172).

Bilgi toplumundaki bu değişim, toplumun her alanını etkilediği gibi eğitim sistemini de etkilemektedir. Eğitim sistemi geleneksel yapısını terk ederek, bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden yapılanmaya gitmek zorundadır (Erkan, 1998: 136–137). Teknoloji alanında yapılan bu devrim, masa üstü bilgisayarlar, sınıflarda yapılan uydu yayınları, giderek okullarda yaygınlaşmaya başlarken bunlar aynı zamanda eğitimdeki öğrenme öğretme biçimlerini de kökünden değiştirecektir (Drucker, 1998: 271).

Nitelikli eğitim, bireyin daha ilk eğitiminden itibaren mal ve hizmet üretebilmesine, araştırma ruhunun kazandırılmasına, öğrenmeyi öğrenmesine, olayları ve olguları sorgulamasına, fikir üretkenliğine ve yaratıcılığına dayanan bir eğitimidir (Erdem, 1998:75). Eğitimin temel hedeflerinden biri her öğrenen için yerel ve organize

olarak ihtiyaç duyulan bilgiyi nasıl keşfedeceğini öğrenmek ve ikna edici kılabilmek olacaktır.

Buna göre eğitimin amacı, sadece bireylere gerekli bilgileri kazandırmanın yanında onların kendilerini ifade etmelerine, isteklerini yerine getirme becerilerine ve hayatın anlamını kavrayarak bunu davranışlarına yansıtabilecek yeterliliklerle donanımlı şekilde yetiştirebilmek olmalıdır. Bununla birlikte kişilere ihtiyaç duydukları zaman kendilerini geliştirebilmelerine olanak tanıyan bir yapılanmaya da sahip olmalıdır.

Bugünkü eğitim ortamı pek çok değişkenin etkisiyle oluşmuştur; çünkü eğitim bir alt sistemdir. Hiçbir sistem boşlukta yer almaz. Şu ya da bu biçimde diğer sisteme ya da sistemlere bağlıdır. Eğitim bir yandan ekonomik, siyasal, toplumsal sistemlerle, diğer yandan da kendini oluşturan alt sistemlerle ilişkilidir. Onların herhangi birindeki değişim eğitim sistemini; eğitim sistemindeki bir değişim de onları etkiler (Sönmez, 2005:109).

Üçüncü bin yılda dünya ülkeleri eğitim sistemlerini sürekli yenilemekte, daha çok insanı daha uzun süre eğitmek hedefinden hareketle reform denilebilecek uygulamaları gerçekleştirmektedir. Yeni teknolojilerin kullanımı geçmişte geçerli olan birey yeterliliklerinin güncelliğini kaybetmesine neden olmaktadır. Her alanda gözlenen hızlı değişim, eğitimin amaçlarında, öğrenme- öğretme süreçlerinde, öğretim süresinde öğretmen yeterliliklerinde yeniliğe gidilmesini zorunlu kılmaktadır. Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler, bireylerin gereksinimlerinde değişime neden olurken, çağı yakalayabilecek ve gelişen teknolojinin hızına davranış olarak uyum sağlayabilecek nitelikli insan gücünün geliştirilmesi gerekliliği, ülkelerin eğitim sistemlerinde yeniliğe gitmelerini zorunlu hale getirmektedir (Erginer, 2006: 1).

Toplumların tarihinde oldukça eskiye dayanan toplumsal bir birim olmakla birlikte, bugünkü haliyle okul ulus devletlerle birlikte gelişip yaygınlaşmaya başlamıştır. Geçmişten bugüne okullar, yapı, amaç ve işlevleri yönünden bazı değişikliklere uğrayarak varlığını sürdürme gelmiştir. Özellikle uluslaşma ve sanayileşme süreciyle birlikte sosyal yaşamda ve iş yaşamında giderek artan bürokratikleşme, işbölümü ve uzmanlaşma, okulun sürekli yeni işlevler yüklenmesini sağlamıştır. Günümüzde ise yaygın bir kavramlaştırma ile okul, öğrenmenin gerçekleştiği yer olarak görülmektedir (Şişman, 2002: 12).

Eğitimin planlanıp programlandığı ve uygulandığı yerler ise hiç şüphesiz ki, eğitim kurumları ve eğitim kurumları içerisinde de en önemlisi okullardır. Dolayısıyla, ülke kalkınmasında mihenk taşı olan eğitim kurumlarının rollerini iyi oynayabilmeleri için iyi yönetilmeleri gerekir.

Eğitim örgütünün en önemli ögeleri ise yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerdir. Bu ögelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini, yaygın ifadesi ile kalitesini belirleyecektir (www.yayim.meb.gov.tr).

Konuya eğitimi yönetenler açısından bakıldığında, acaba eğitim yöneticileri çalıştıkları kurumları etkili yönetebilmeleri için yönetim görevleri açısından gerçekten çok iyi yetişmiş midir?

Etkili bir lider yönetici okulda görev yapan öğretmen, öğrenci ve diğer personele karşı nasıl davranacağını bilir, tutarlı bir disiplin çizgisi kurar, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında bir dayanışma ortamı oluşturur, kendisine verilen raporlardan destek alır, öğretmen ve öğrencileri kazanmaya ve başarılı olmaya teşvik eder ve başarılı olanları ödüllendirir, personeline şefkat gösterir, kendisiyle görüşmeye gelenleri dikkatli bir şekilde dinler, kendi duygu ve düşüncelerini başkasına aktarırken olabildiğince şeffaf olmaya çalışır ve ilgili kişileri konularında her zaman bilgilendirir. Etkili bir lider yönetici aynı zamanda etik ilkelerine uygun hareket eder, personeli doğru bir şekilde görevlendirir ve başarılarını onlarla paylaşır. İşlerini severek yapar ve başkalarının da işlerini severek yapacağı ortamı hazırlar. Her zaman olumlu tutum gösterir, hatalarını kabul etmekten çekinmez ve suçlu aramaktan çok çözüm üretmek üzerine odaklanır. Başkalarına danışarak etkili kararlar alır. Çevresine, problemlere ve insanlara karşı duyarlı bir şekilde davranır ve yetkilerini nerede nasıl kullanacağını bilir, personeli de ona her zaman saygı duyarak yaklaşır (Chapman & Heim, 1990, s.11).

21. yy’ da kişilerin başarısı değerlendirilirken artık sadece onların zekâ ya da eğitim ve uzmanlık düzeyleri değil, aynı zamanda kendilerini ve diğer insanları idare etmekte ne denli yeterli oldukları sorgulanmaya başlanmıştır. IQ’ nun bu yeni ölçütle bir ilgisi kalmamıştır. İnsanların işlerini yapmaya yetecek kadar teknik bilgiye zaten sahip oldukları varsayılarak, bunların yerine inisiyatif ve empati, uyum gösterebilme ve ikna edicilik gibi kişisel vasıflar üzerinde odaklanılmaktadır. Araştırmalar iş yaşamında üstün başarı ve liderlik için bir araya gelmesi gereken ögelerin büyük bir kısmını EQ yetilerinin oluşturduğunu göstermektedir (Aydın , 2001:74).

Başarılı liderlerin kişisel stilleri de değişiklik göstermektedir. Kimisi en üst noktadan bildirilerde bulunurken, bazıları daha analitik davranmaktadır. Farklı liderlik tarzları ortaya çıkmaktadır. Yeniden yapılanmada daha otoriter bir güç görülürken, bir işletme evliliği esnasında daha duyarlı bir davranış sergilenmektedir. Başarılı liderlerin hepsinin ortak özellikleri, duygusal zekâya sahip olmalarıdır. Ama bu zekâ ve teknik becerinin gereksiz olduğu anlamına gelmez. Zekâ ve teknik becerilerin başlangıç kapasitesini teşkil ettiği söylenebilir (Dindar , 2001:71).

İş yerinde yüksek duygusal zekâ; net düşünceler, sağlıklı duygular ve uygun davranışlar şeklinde yorumlanır. Duygusal zekâ, yaşam olaylarının çerçevesini yeniden çizme yeteneğidir (Hein, 2002:5).

Yıllarca iş yaşamı söz konusu olduğunda zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır. Duyguları bir tarafa bırakmak profesyonellik olarak kabul edilmiş, kaliteyi yükseltmek, üretimi ve satışı artırmak, yeniden yapılanma vb gibi faaliyetler ise hep gündemde olmuştur (Hein, 2002:5).

Duygu konusundaki, ilk bilimsel araştırmaları William James (1890) yapmıştır ve bugün hala James-Lang teorisi adı altında literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bu teorinin iddiasına göre duygular bireyin iç dünyasındaki değişimlerin, yaşamı üzerinde yaratmış olduğu yansımalarıdır (De Catanzaro, 1999). Goleman (1995) duyguyu bir his ve hise özgü belirli düşünceler, psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2005:360).

Duygular, Latince’de derinlik ve güce sahip olan birer unsur olarak görülmüşlerdir. Ve motus anima, yani “bizi harekete geçiren ruh” olarak tanımlanmışlardır (Cooper&Sawaf, 2000:xii, Goleman, 2004:20). Duygular, geleneksel düşüncelerin aksine doğaları gereği ne olumlu ne de olumsuzdurlar; daha çok, insan enerjisi, içtenliği ve güdüsünün en güçlü biricik kaynağı olarak işlev görür ve bireye sezgisel bilgeliğin sonsuz kaynağını sunar. Gerçekten de duygular günün her dakikasında insana yaşamsal öneme sahip ve potansiyel olarak yararlı bilgiler sağlar. İşte bu beyinden değil de kalpten gelen kaynak, yaratıcı dehayı ateşler, insanı kendine karşı dürüst kılar, güvenilir ilişkiler kurmasını sağlar. İnsanın yaşamı ve mesleği adına içsel bir pusula görevi görür, beklenmedik durumlarda yol gösterir ve hatta belki örgütü felaketten kurtarır (Cooper&Sawaf, 2000:xii). Kuşkusuz bu duygulara sadece sahip olmak yetmez, insanın kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması gerekir. Bu

duyguları değerlendirmeyi öğrenmesi, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşantısına ve işine etkin bir şekilde yansıtması gerekir (Cooper&Sawaf, 2000:xii).

Duygular insanı doğru düşünmeye yönlendirir, mantık arkadan gelir. Goleman (1995) Damasio'nun bu tanımlarından yola çıkarak akılcı ve duygusal olmak üzere iki beynin olduğunu ve iki farklı türden zekâ olduğunu ileri sürer. İnsanın yaşamı her ikisi tarafından belirlenir. Sadece IQ değil, duygusal zekâ da önemlidir. Aslında akıl, duygusal zekâ olmadan tam verimli çalışmaz. Normal koşullarda, limbik sistemle neokorteksin, amigdala ile prefrontal lobların birbirini tamamlaması, zihinsel yaşamda her birinin ötekine eşlik etmesi anlamına gelir. Bu eşler, duygusal zekâ ve entelektüel zekâ ile birlikte yükselir (Goleman, 2004:28-45).

Goleman'ın (1995) iki türlü zekâ vardır demesine karşılık geleneksel zekâ anlayışından çoklu zekâ anlayışını ortaya atan hatta bu konuda kuram oluşturan Gardner (1983) ise zekâyı daha farklı yorumlamaktadır. Gardner; zekâ konusunda çalışan ilk kuşak psikologların, Charles Spelman (1927) ya da Lewis Terman'nın (1975) zekâyı kavramlaştırma ve sorun çözmeye yönelik genel ve tekil bir kapasite olarak ele aldıklarını “genel zeki” denilecek tekil bir unsur olduğunu savunduklarını belirtmiştir. Daha sonra Thurnerstone (1960) ve Guilgard'ın (1967) ise zekâyı oluşturan bir dizi ögeyi fark ettiklerini ifade etmektedir. Kendisinin de bu geleneğe katkı olarak çoklu zekâ kuramını geliştirdiğini (1983) ve çoklu zekâ kuramını anlattığı “Zihin Çerçevesi” kitabının on yıl sonraki baskısının (1992) önsözünde açıklamaktadır (Gardner; 2004:xiv).

Zekâ, çevre ve alan ilişkisi başarıyı getirdiği gibi yaratıcılığı da teşvik edecektir (Gardner, 2004:xxi). Gardner zekânın genel bir kapasiteyi ifade etmek için kullanılmasını, eğer zekâyı dar bir tanım getirilirse bu tanımın kapsamadığı zekânın, değerinin belirtilmemiş olacağını savunmaktadır. Gardner'ın (1992) zekâ konusundaki görüşlerine bu çalışmada geniş yer verilmiştir. Çünkü Goleman (1995) duygusal zekâ tanımını, Gardner'ı (1983) temel alarak açıklamıştır. Gardner farklı bir kuram getirmesine karşın bu kuramını geleneksel kuramcılara dayadığını ifade etmektedir. Gardner 1992 yılında “Eğer bu çalışmayı şimdi yapsaydım insanın kendine ilişkin yaşayabilir bir modeli olmasını ve yaşamı ile ilgili kararlar alırken bu modeli temel almasının önemine dikkat çekirdim” demektedir (Gardner, 2004:xxii).

IQ testlerinin öncüsü sayılan David Wechsler (1940) geliştirdiği IQ testlerinde genel zekânın entelektüel olmayan bölümlerinin de ölçülerini ortaya koymuştur (Yaylacı, 2006:45; Stein, Book, 2003:29). Wechsler (1940) aynı zamanda “duyuşsal ve bilişsel” yetenekleri de tartışmıştır. Ancak genel olarak ele aldığı konular duygusal ve sosyal zekâ kavramlarıdır. Ne yazık ki bu çalışmalar çok az ilgi görmüş ve Wechsler’in IQ testleri çalışmasına dahil edilmemiştir (Stein, Book, 2003:29). 1950’lerde ise Guilford ve Torrance adlı iki ünlü psikolog yaratıcı zekâ kavramı ile geniş çapta ilgilenmişlerdir (Batastini, 2001:16). Amerikalı araştırmacı R.W.Leeper “duygusal düşünce” adını verdiği kavramın “mantıklı düşünceye” katkısı olduğunu savunmaktadır. Ancak, bu son iki araştırmacının yaptıkları çok ilgi görmemiştir. Albert Ellis 1955 yılında “Akılcı ve Duygusal Terapi” (RET, Rational Emotional Therapy) tezi ile dikkat çekmiştir. 1960’larda ise çeşitli araştırmacılar yoğun bir şekilde sosyal zekâ ile ilgilenmiştir (Stein, Book,2003:29).

Duygusal zekâ ise sosyal zekânın bir tipi olarak ele alınmaktadır (Poon,J,Teng, 2002:59). Ancak, duygusal zekâ 1990’lara kadar (Salovey & Sleyter 1997) çok az ilgi görmüştür. Stenberg (1984, 1985) psikologların, zekânın bireyin iç dünyasının da hesaba katıldığı bir kavram olarak ele alınması gerektiği konusunda öncülük etmiştir. Bununla birlikte, bireysel davranışların gerçek dünyada çok önemli olduğuyla ilgilenmiştir. Hemen sonra Stenberg “Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence” (1985) adlı kitabı ile sosyal teorisini aklarak yeniden canlandırılmasını sağlamıştır (Batastini, 2001:16). Aynı zamanlarda, Gardner (1983) da zekânın çoklu olduğu konusunda ilk modelini geliştirmiştir. Çoklu zekâ teorisi psikologlar tarafından geniş bir katılımıla kabul görmüştür. Armstrong 1993’de Gardner’ın çoklu zekâ kavramından yola çıkarak “Zeki Olmanın Pek Çok Yolları” adlı kitabını yazmıştır (Batastini, 2001:16).

Duygusal zekâ kavramı ilk olarak 1990 yılında John D. Mayer ve Peter Salovey tarafından ortaya atılmıştır. “Duygusal ve entelektüel gelişim amacıyla düşünceyi destekleme; duyguları, anlamları fark edebilme ve gözlemleme becerisi” olarak tanımlanmıştır. Mayer duygusal zekâyı, insan performansında önemli bir yere koymakta ve yeterliklerin ölçülmesi çalışmasında en iyi yöntem olarak kabul etmektedir (Mayer, Caruso, Salovey 2000:268).

Mayer ve Salovey 1997’de geliştirdikleri tanımda ise, duygusal zekâ duyguların ve onların ilişkilerinin temelindeki neden ve sonuç ilişkisini anlama çözümlerini bulma duyguları tanıma, duyguları algılama, duygu bağlantılı hislerini özümseme, duyguların bilgilerini anlama ve onları yönetebilme yeteneğidir (Mayer, Caruso, Salovey 2000:268).

Steven ve Howard ise duygusal zekâyı yaşamın karmaşıklığı içinde kendi yol ve yöntemlerimizi kullanma becerisi olarak ifade etmişlerdir (2003:28).

Duygusal zekâyı, Cooper ve Savaf (2000:xii) şöyle tanımlarlar: “Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etin bir biçimde kullanma yeteneğidir”. “Duygusal zekânın ortaya çıkış nedeni mantığın etkisinin azalması değil, insan kalbinin çalışmasıdır. Duygusal zekâ, satış hileleri yapmak ya da nesnelere güzel maskeler takmakla ilgili olmadığı gibi, kontrol ve çıkar amaçlı kullanım yada 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 düşünölen şeylerden yaşadığımız şeylere dönüştüren şey, duygusal zekâdır” (Cooper&Sawaf, 2000:xii).

Duygusal zekâ kavramı 1995 yılında tüm dünyaya Daniel Goleman tarafından Duygusal Zekâ kitabı ile duyurulmuştur. Profesyoneller ise iş ve okul dünyasında bu prensipleri uygulamaya başlamışlardır. Duygusal zekâ üzerine literatürde birçok yayın yapılmıştır (Bar-on & Parker 2000, Salovey&Mayer 1990, Friedman 1997, Ryback, 1998 vd. Batistini, 2001: 17).

Çalışma yaşamının kuralları her gün hızla değişmekte ve verilen kararlarda yeni ölçütler kullanılmaktadır. Sadece ne kadar akıllı olduğuna ya da eğitim uzmanlığına değil insanın kendisini idare etmekte ne denli başarılı olduğuna bakılmaktadır. Bu ölçüt, işe alınacakların, gözden çıkarılacaklarla elden kaçırılmayacakların, dikkate alınmayacaklarla terfi ettirileceklerin seçilmesinde gittikçe daha fazla kullanılmaktadır (Goleman, 2000:9). Kuşkusuz ki yönetim insanlığın toplu yaşama geçip birlikte üretip ve ürettiklerini paylaşmaya başladığı zamandan, bugüne en güncel konulardan biri olmuştur. Bu güncelliğin asıl nedeni yönetimin insana özgü bir etkileşim olmasıdır

(Öztürk, 1999). Ancak, günümüz de en iyiler giderek yalnızca güç sayesinde değil, değişen iş ikliminin zorunlu kıldığı birincil uzmanlık dalı olan ilişki sanatında mükemmelleşerek başa geçmektedirler.

Duygusal zekânın iş yaşamındaki önemi hakkında, Goleman'ın 1998 yılında yazdığı İş Başında Duygusal Zekâ adlı kitabında, 1950 yılında yapılmış olan ilginç bir araştırmadan söz edilmektedir. Californiya Berkeley Üniversitesinde bir bilim dalında doktora yapan seksen öğrenciye öğrencilikleri boyunca bir dizi kişilik testi uygulanmıştır. Öğrencilere önce IQ testi uygulanmış olup daha sonra psikologlar tarafından bir dizi mülakatla duygusal dengeleri, olgunluk, karakter bütünlüğü ve kişilerarası etkililik gibi nitelikler açısından değerlendirilmişlerdir. Kırk yıl sonra bu öğrenciler 1994 yılında 70 yaşına geldiklerinde tekrar izlemeye alınmışlardır. Her bir kişinin bilgileri kendi uzmanlık alanında kişiler tarafından değerlendirildiğinde, mesleki başarı ve saygınlığın belirlenmesinde duygusal zekâ yetilerinin IQ'dan yaklaşık dört kat daha önemli bir sonuç verdiği görülmüştür (Goleman, 2000:60).

“Günümüz araştırmalarında etkili eğitimin en sık değinilen nitelikleri okul ve sınıf düzeyinde öğrenci başarısına odaklanmadır. Öğrenci başarısına yapılan vurgu, araştırmacılar etkililiği öğrencilerin nota dayalı ve kritere dayalı başarısı yönünden inceledikleri için şaşırtıcı değildir.” (Raptis ve Fleming, 2003:5). SBS Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısını yükseltmeyi amaçlayan ve orta öğretime geçişi sağlayan bir uygulamasıdır. 7. ve 8. sınıflarda uygulanan ve öğrencilerin test sonuçlarına göre yıllık olarak açıklanır.

1960'lardan beri, eğitim araştırmacıları öğrenci başarısını neyin etkilediği konusunda tartışmaktadırlar. Bazı araştırmacılar eğitimin başarısının malzeme kaynakları gibi okul içi faktörlerden ziyade sosyo-ekonomik statü ve ebeveynlerin eğitimsel geçmişleri gibi okul dışı faktörlerle ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Ancak, “etkili okul” araştırması öğrenci başarısıyla ilişkili bir çekirdek değişken grubu tespit etmiştir. Bu düzenli bir iklim, liderlik beklentileri, eğitimin ya da değerlendirmenin sık sık gözlemlenmesi, ebeveyn ve toplumun katılımı ve eğitim gibi okul içi faktörleri içermekteydi (Bulach, Malone, ve Castleman, 1995).

Bu araştırma aynı zamanda liderlik becerileri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Bulgular yöneticilerin personel adanmışlığı ve okul ikliminin

yanı sıra öğrenci başarısı üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, araştırmalardan takım oluşturma, kaynakların erişilebilirliği ve ebeveyn katılımı faktörlerinin yöneticilerin üzerlerinde etkisinin olduğu ve bunun karşılığında öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan faktörler olduğu ortaya çıkmıştır (Gordon, 2004). “Başarılı okullar, özellikle de kayda değer sosyal zorluklarla karşı karşıya olanlara dair araştırmalar temel fonksiyonları doğrudan öğrenci başarısına bağlamıştır.” (Diaolia ve Tschannen-Moran, 2003, s. 43).

Öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu saptanan diğer iki okul içi faktör öğretmen etkiliği ve ortak etkililiktir. “*Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Bir Sosyal Bilişsel Teori* adlı yayında Bandura (1986), insan uyumu ve değişimindeki bilişsel, dolaylı (vicarious), oto kontrollü ve özdeşünümsel işlemlere merkezî bir rol biçen beşerî bir işlev fikri geliştirmiştir (Pajares, 2004, s.1). “Sosyal bilişsel teori, bireylerin tecrübe ürettiği ve olayları şekillendirdiği kalıcı bir perspektif benimser. İnsan kalıcılığının mekanizmaları arasına hiçbirisi öz yeterlilik inancından daha merkezî değildir.”(Bandura, 2000, s. 75).

“Algılanan özyeterlilik, insanların hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olan belirlenmiş performans seviyelerini üretme yeterliliklerine olan inançları olarak tanımlanır. (Bandura, 1994, s. 544). “İnsanların özyeterlilik inançları ne kadar çaba sarf ettikleri ve ne kadar süre engellere dayanabildikleri ile orantılı olarak motivasyonlarını etkiler.” (Bandura, 1989, s.1176).

Ashton ve Webb, öğretmen yeterliliği üzerine yaptıkları çalışmalarında Bandura’nın bilişsel sosyal öğrenme teorisini kendilerine temel aldılar. Yazarlara göre, “bir öğretmenin yeterlilik duygusu iki bağımsız boyuttan oluşur: öğretim yeterliliği duygusu ve kişisel öğretim yeterliliğidir. Öğretmenin yetkililik duygusunun yapısı, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yardım eden durum merkezli beklentilerine atıfta bulunmaktadır.” (Ashton ve Webb, 1986, s. 3). “Bilişsel becerilerin gelişimine vesile olan bir öğrenim ortamı yaratma görevi öğretmenlerin yetenekleri ve özyeterliliklerine dayanmaktadır.” (Friedman, 1998, s. 11).

“İnsanlar hayatlarını bireysel bağımsızlık halinde yaşamazlar. Aslında aradıkları sonuçların çoğu yalnızca birbirine bağımlı çabalar yoluyla erişilebilirdir. Bu yüzden kendi başlarına tamamlayamadıkları şeyleri halletmek için beraber çalışmak zorundadırlar.” (Bandura, 2000, s. 75). “Müşterek sistemler, bir grubun hedeflere

ulaşma ve istenen görevleri tamamlama kapasitesine dair paylaşılan inancı olan müşterek yeterlilik duygusu yaratır. (Pajares, 2005, s. 5). Goddard, Hoy ve Hoy (2000) müşterek ğretmen yeterliliğinin ğrenci başarısını sürekli liğ i güdüleyen normlar ve müeyyideler yaratmak suretiyle etkilediğ ini belirtmiştir. Bandura (2003), algılanan müşterek yeterliliğ in ğrenci sonuçları üzerinde dikkate değ er sonuçları olduğ unu ve sosyoekonomik statüye nazaran ğrenci başarısı üzerinde daha belirleyici olduğ unu bulmuştur.

Yapılan uygulamalı araştırmaların sonuçlarına ve kuramsal bilgilere dayanarak çeşitli çıkarımlar ne sürülebilir. Öğretmenlerin z yeterlik algılarını desteklemekte ve okulun akademik başarısının yükselmesinde liderlik özelliklerinin yanında duygusal zekâya sahip okul mdrlерinin önemli biri yeri vardır. Öğretmenlerin z yeterlik algısının gelişme ile yöneticilerin duygusal zekâlarının yüksek olması arasında paralellik olduğ u gibi duygusal zekâsı yüksek yöneticilerin lider davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisinin arttırılması da söz konusudur. Yönetici lider davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlik algılarını desteklememesi halinde bu algı ne kadar yüksek olursa olsun zamanla düşebilir. Bunlardan hareket edilerek bu çalışma da öğretmenlerin öz yeterlik algılarının akademik başarıya etkisi ve okul mdrlерinin duygusal zekâ seviyeleri ele alınmıştır. Bu üç değ işken ile ilgili birçok araştırma varken n birlikte ele alan bir araştırma bulunmamaktadır. Araştırmaların bulguları karşılaştırılmalı olarak ortaya konarken kapsamlı ve zgn bir araştırmanın ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Öğretmenlerin z yeterlikleri ile araştırmalarda ülkemizde son yıllarda artış görülmektedir. Bu araştırmaların bir bölümü ğretmen yeterliğ i leklerinin uyarlaması ile ilgiliyken (apaz, akıroğ lu & Sarıkaya,2005) başka bir bölümü belirli bir alanda öğretmenlerin öz yeterliklerinin değ erlendirilmesidir. (Akkoyunlu, Orhan&Umay, 2005; Aşkar&Umay2001; Küçükyılmaz&Duban, 2006, Hurt 2010).

Değ işen dünyada Türkiye’deki eğ itim de; değ işmek ve gelişmek için okulların geliştirilmesi ve ğretim programlarının yenilenerek düzenlenmesi gibi değ işimlerin olduğ u bir dönemden geçmektedir. Bu değ işim ve gelişimlerin hayata geçirilip sürekli liğ inin sağlanması için yüksek duygusal zekâya sahip okul mdrlерinin liderlik davranışlarına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin yeterlik ihtiyaçlarının oluşmasında ve gelişmesinde okul mdrlерinin kararları ve uygulamaları göz ardı edilmemelidir. Okul müdürleri akademik başarının ve öğretmenlerin öz yeterlilik algısının biçimlenmesinde

etkin bir role sahiptir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları üzerinde öğretmenlerin iş tatmini, öğrencilerin başarıları gibi birçok değişkenin etkisi vardır. Eğitim açısından önemli sonuçların ortaya çıkmasında etkili olan birbirleriyle ilişkili görünen bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrencilerin (SBS) sınav başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla okul müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi gösteren ayrı çalışmalar yapılmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarının yöneticilerinin duygusal zekaları ve öğretmenlerin öz yeterlilikleri öğrencilerin SBS başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3.1. Alt Problemler

1. İlköğretim okullarının başarı durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre yöneticilerin “öz bilinç” düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlköğretim okullarının başarı durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre yöneticilerin “öz yönetim” düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. İlköğretim okullarının başarı durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre yöneticilerin “sosyal bilinç” düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. İlköğretim okullarının başarı durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre yöneticilerin “ilişki yönetimi” düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. İlköğretim okullarının başarı durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre yöneticilerin “duygusal zekâ” düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

6. İlköğretim okullarının başarı durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin “öğrenci katılımını sağlama” düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

7. İlköğretim okullarının başarı durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin “öğretim stratejileri” düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

8. İlköğretim okullarının başarı durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin “sınıf yönetimi” düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

9. İlköğretim okullarının başarı durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre öğretmenlerin toplam öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

10. Öğretmen algılarına göre yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmen öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrencilerin (SBS) sınav başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı okul liderinin duygusal zekâsı ile öğretmen ortak etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Müdürün duygusal zekâ seviyesi ve öz yeterlilik seviyesi her alana ilişkin öğretmen algılarına dayandırılmıştır. Sınav başarısı ise orta öğretime geçiş sistemi SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ile Ankara ilinde sekiz merkez ilçesindeki ilköğretim okullarının sınav sonuçları ile orta öğretime öğrenci göndermede aldıkları puan ortalamaları ile belirlenmiştir. Yurt dışında ve yurt içinde yapılmış sınırlı sayıda duygusal zekâ ve sınav başarısı üzerine çalışma mevcut iken duygusal zekâ sınav başarısı ve öz yeterlilik üzerine hiç bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Araştırma bu eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir.

İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ve öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin öğrencilerin (SBS) sınav başarısına göre farklılaşıp

farklılaşmadığını, ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Böylece bir yandan okul müdürlerinin seçilip atanmasında ve yetiştirilmesinde yeni ölçütler önerilmek istenirken, bir yandan da ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin yükseltilmesinin önerilerek öğrencilerin sınav başarılarının artırılması getirilmesini amaçlamaktadır

Eğitim sistemimizin en temel basamağı olan ilköğretim okullarının çağın gerektirdiği bireyleri yetiştirmek adına sorumlulukları büyüktür. Tüm dünyanın değişim süreci içerisine girdiği ülkelerin rekabet etmekte zorlandığı bir dönemde, ana girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarının kendilerini, düşüncelerini, içinde bulundukları ortamı iyileştirmek gibi bir sorumlulukları bulunmaktadır. Daha yüksek kalitede kendini gerçekleştirebilen yönetici ve öğretmenlerle çalışabilsinler ki hem akademik hem de duygusal olarak daha okul sıralarından başlayan sağlıklı psikolojik büyümesini oluşturmuş bireyler yetiştirmesi, eğitim örgütünün temel görevleri olacaktır.

Son olarak, örgütte insanların yapabilecekleri veya yaptıkları arasındaki farkı olumlu ve olumsuz anlamda nelerin meydana getirdiğinin açıklanmasına katkı sağlayabilecek bulgular ortaya koyabilmek araştırmacı tarafından önemli görülmektedir. Çünkü hem yönetim ve liderliğin hem de eğitimin temel amacı insanların potansiyel olarak sahip oldukları yetenekleri tam olarak kullanabilmesini sağlamaktır.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerine başvurularak yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve öğrencilerin sınav başarılarına ilişkin bir çıkarımda bulunulabileceği varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Başka bir ifadeyle bu çalışma, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zeka davranışlarını doğru bir şekilde betimleyebileceği kadar birlikte çalıştıkları varsayımı üzerine kurulmuştur.

Ayrıca öğretmenlerin, okul müdürlerini kişisel ilişkilerinin ötesinde objektif olarak değerlendirdikleri bu araştırmanın sayıtlılarından birini oluşturmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrencilerin sınav başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Araştırmada, Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere likert tipi veri toplama araçları uygulanarak gerekli veriler toplanmıştır. Bu nedenle, araştırma Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları ve bu okullardaki öğretmenler ile sınırlıdır.

Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin sadece öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi bu araştırma için sınırlılık oluşturmaktadır.

Leithwood'un (2007: 47) tanımladığı gibi "öz yeterlik bir kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancıdır – bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi değildir". Bu tanımlamada söz konusu olan sınırlılık bu araştırma için geçerli olmakla birlikte, tarama modelinin kullanıldığı tüm araştırmalar için de geçerli bir sınırlılıktır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada karşılaşılan temel kavramlar aşağıda tanımlandığı anlamda kullanılmaktadır.

Duygu (emotion): Bireyin karşılaştığı bir olaya karşı kişisel yapısı doğrultusunda olumlu veya olumsuz tepkiler vermesidir (Clore, 2001; Downey, 2005:7).

Duygusal Zekâ (emotional intelligence) (EQ): Goleman (1983)

Gardner'dan oluşturduğu duygusal zekâ tanımını şöyle yapmaktadır: Kişilerarası ilişkilerde zekâ diğer insanları anlamaktır. Onları ne harekete geçirir? Nasıl çalışırlar? Onlarla nasıl işbirliği yapılabilir? Başarılı satıcılar, politikacılar, öğretmenler, klinik doktorlar ve dini liderler büyük olasılıkla yüksek düzeyde kişisel zekâyâ sahiptir. Birey içindeki zekâ, içe dönük, karşılıklı bir yetenektir ve kişinin kendisi hakkında

dikkatli, doğru bir model oluşturun bunu etkili bir yaşam sürdürebilmek için kullanma becerisidir (Goleman, 2002:7).

Duygusal Yeterlik (emotional competence): İş başında olağandışı bir performansla sonuçlanan, duygusal zekâyâ dayalı olan ve öğrenilen beceridir (Goleman, 1998: 36).

Kişisel Yeterlik: Bu yetiler kişinin kendisini nasıl idare ettiğini belirlemektedir(Goleman, Boyatzis, McKee; 2002: 49).

Özbilinç (kendini tanıma) (self-awareness): Özbilinç, bir duyguyu oluşurken fark edebilme, duyguların her an farkında olma yeteneği, psikolojik sezgi ve kendini anlamak olarak ifade edilmektedir (Goleman, 2002: 61).

Diğer bir ifadeyle, öz bilinç kendi duygularını okuyup etkilerini fark etmek, kararlara rehberlik etmesi için altıncı hissini kullanmak anlamında da kullanılabilir (Goleman, Boyatzis, McKee; 2000: 49). Ayrıca, özbilinç kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması, kendine yönelik bilince sahip olan zihnin duygular da dahil olmak üzere, yaşananları gözlemlemesi ve incelemesidir (Goleman, 2005: 65). Öz bilince sahip olan bireyler yaşamlarındaki bütün kararlarını kendilerinden emin bir şekilde planlamak, uygulamak ve yaşamlarını belirlemekte yeteneklidirler (Goleman, 2002: 61).

Öz yeterlilik İnancı (Self-Efficacy Belief): Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır(Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, & Soran, 2004: 260).

Öğretmen Öz yeterlilik İnancı: Öğretmenin öğrenci öğrenmesi ve motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu veya güçlü bir düzeyde etkilediğine ilişkin yeterlik inancıdır (Goddard, Woolfolk Hoy & Hoy, 2000: 485).

Seviye Belirleme Sınavı (SBS): İlköğretimin 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrencinin derslerden, o yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüleceği, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında ders kesiminden sonra düzenlenen merkezi sistem sınavlarıdır (MEB , 2008 : 12).

BÖLÜM – II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle konuya ilişkin genel bir giriş yapılmış, ardından araştırmayla ilgili temel kavram ve terimlerin açıklaması yapılarak, alanyazın taramasına bağlı olarak ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2. 1. Duygusal Zekâ Kavramı

Günümüzde insanı tanımaya yönelik çalışmaların başında yer alan “duygu” kavramına ilişkin araştırmalar, geniş çevrelerin ilgi odağı haline gelmiştir. Duygu kavramı özellikle psikoloji ve felsefe alanlarında yoğun bir şekilde incelenmiş ve üzerinde durulmuş bir konu olmuştur ve olmaya devam etmektedir (Yılmaz, 2007:1).

Luthans (2002, s.298)’a göre kısaca bireyin herhangi bir şey hakkındaki hissettikleri olarak tanımlanabilecek olan duygular, aslında harekete geçmeyi sağlayan dürtülerdir ve birey olarak insanın yaşamla baş edebilmesi için acil plan yapabilecek şekilde programlanmıştır (Goleman, 2003:20) .

Duygu (emotion) sözcüğünün kökü Latince “motere”, hareket etmek anlamına gelir (Goleman,2004:20). Bu fiile “e” ön eki getirildiğinde anlam uzaklaşmak olur ki bu, her duygunun bir harekete yöneldiği fikrini verir (Turanlı, 2007:15).

Duygunun ayrıca davranışla sıkı bir bağı vardır. Duygular motivasyon ve davranışın kaynağıdır (Izard, 1991; Leeper, 1948). Bireysel kararlara, değerlendirmelere ve diğer davranışlara şekil verir (Schwarz, 1990; Schwarz & Clore, 1983). Birden çok çalışma (ör. Forgas, 1990; Holmer, 1994) duygunun bireylerin diğer bireylere karşı nasıl davrandıklarını etkilediğini gösterir. Duygu ve davranış arasındaki ilişki birey ve çevre arasında değişikliklere neden olur (ör. grup ve onun üyeleri) (Folkman & Lazarus, 1988). Bu tür değişiklikler henüz devam eden bir başka duygu katına ve duygu-değişim dairesine neden olur (Stubbs, 2005:15).

Mayer ve Salovey’e göre duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri içeren, uyum sağlayıcı, organize tepkilerdir. Mayer ve

Salovey duyguları; psikolojik tepkileri, algıyı ve bilinçli farkındalığı içeren birçok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak tanımlamışlardır (Mayer ve diğ, 2000c:267).

Cooper ve Sawaf (2000, 39) her duygunun bir işaret olduğunu vurgulayarak, duyguların dikkati toplama konusunda bireyi harekete geçirici olduğunu ileri sürmektedirler. Ayrıca duyguların bireyleri hareketlendiren, soru soran, bazı durumları açıklığa kavuşturan, kapasiteyi arttıran, öğrenen, pratiğe geçiren veya tavır aldırان özellikleri olduğunu da vurgulamaktadırlar (Tuna, 2008:47).

Duygu: Fizyolojik tepkiler, idrak etme ve bilinçli farkındalık durumlarını içine alan pek çok psikolojik alt sistemleri eşgüdümleyen içsel olaylardır (Mayer, Caruso& Salovey,2000:267) .

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) .

Duygularla ilgili olarak aynı doğrultuda Barutçugil (2002, s.73-74), duygunun hislerde ve zihinsel tutumda fizyolojik değişikliklerle ve açıklayıcı davranışlarla birlikte ortaya çıkan bir hareket olduğunu vurgulamaktadır (Tuna, 2008:29).

Feldman duyguyu; mutluluk, umutsuzluk ve hüzn gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler olarak tanımlamaktadır(Çakar ve Arbak, 2004:27).

Goleman (1995) duyguyu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2005:360).

Duygu ve zekâ gibi; tanımı üzerinde hâlâ yoğun bir şekilde tartışılan iki kavramın meydana getirdiği duygusal zekâ kavramı literatürde özellikle son yıllarda geniş yer bulmaktadır. Oldukça yeni bir kavram olan duygusal zekâyâ ilişkin araştırmalar yoğunlaşmakta ve bu araştırmaların sonucu olarak da kavramın çeşitli tanımlarına rastlamak olası hale gelmektedir (Yılmaz, 2007: 13). Duygusal zekâyı tanımlayan ilk bilim adamları olan John D. Mayer ve Peter Salovey 1990 yılında kavramı; “kendinin ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneği” olarak açıklamışlardır (Mayer ve Salovey, 1993:433). Salovey ve Mayer

(1990) biliş (ör. soyut akıl yürütmeyi uygulama kapasitesi) ve (ilişkiler hakkında düzenli, elle tutulur anlamlar ileten işaretler olarak tanımlanan) duyguya uygun olan materyallerin çoğunu birlikte oluşturmuşlardır ve bir duygusal zekâ teorisi geliştirmişlerdir (Rosete, 2007:31).

Mayer & Salovey'in (1997) teorisi, bir grup ruhsal beceriler olarak tanımlanan gerçek bir zekâ olan duygusal zekâ yapısı etrafında odaklanmıştır. Onlar duygusal zekâyı “duyguları algılama, düşünceye yardım etmek amacıyla duygulara erişme ve onları oluşturma, duyguları ve duygusal anlamları anlama ve daha iyi duygu ve düşüncenin ikisini de teşvik etmek için duyguları yansıtıcı bir şekilde düzenleme yeteneği” olarak tanımlamışlardır (s.22). Mayer ve Salovey duygusal zekâ terimini ilk çıkardıklarında, yapı çok az dikkat çekmiştir (Cook, 2006:19).

Duygusal zekânın önemine vurgu yapılırken, yapılan araştırmalar ve ortaya konan ifadeler bilişsel zekâyı dışlamak yerine, bilişsel ve duygusal zekâ becerilerinin birbirlerini tamamlayıcı bir şekilde olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Tuna, 2008:20).

Merlevede, Vandammeve Bridoux (2006:26) Duygusal zekâyı, "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 zekâ: Kişinin ruh halleri, hisleri ve diğer zihinsel durumlarıyla bunların davranışı etkileme şeklini belirleme, bu durumları yönetme, kendini motive etme durumudur.

b) Sosyal zekâ: Başkalarındaki duyguları tanıma, bu bilgiyi davranış, ilişki kurma ve koruma için rehber olarak kullanma durumudur (Turanlı, 2007:30).

1999'daki kitabı, *Intelligence Reframed*'de, Howard Gardner, “kendi içlerinde duygulara karşı hassas olanları ve kişisel zekâları sergileyen bireyleri temsil eden duygusal hassasiyet” terimini kullanmıştır. Gardner'ın kişisel zekâları, içsel ve kişiler arası zekâdan oluşmuştur. Kişiler arası zekâ, bir kişinin diğer insanların niyetlerini, motivasyonlarını ve arzularını anlama ve böylece diğerleriyle etkili bir şekilde çalışma kapasitesinden bahsetmiştir. İçsel zekâ, birini anlama, birinin kendi arzularını, korkularını ve kapasitelerini içeren kişinin kendisinin etkili bir çalışma modeline sahip olma kapasitesi olmuştur ve bu tür bilgiyi birinin kendi yaşamını düzenlemede etkili bir şekilde kullanır (Warnke, 2008: 57).

Duygusal zekâ tanımları, (a) danışılan araştırmacıya, (b) danışmanın yer aldığı mazideki zamana ve (c) bu zaman sürecinin popüler kültürüne dayanarak değişmektedir. Bazılarına göre, duygusal zekâ, geleneksel akademik zekânın ötesinde bilişsel insan becerileri araştırmasıdır (Zeidner ve ark., 2004:375).

Duygusal zekâ oldukça yeni bir teorik yapıdır ve birçok yönden tanımlanabilir. Duygusal zekâ sadece iyi olma, iyi bir yüz ifadesine sahip olma ve duygulara hür egemenlik verme değildir, ayrıca insanları kontrol etme, kullanma veya yönlendirmeyle ilgili de değildir. Esasen, duygusal zekâ “bir bireyin kendi duygusal tepkilerini ve diğer kişilerinkini dosdoğru tanımlama ve anlama yetisi”dir. Daha resmi tanımlarsak, duygusal zekâ, duyguları tanımlama ve vurgulama, duyguları anlama, düşüncedeki duyguları benimseme ve bir kişideki ve diğer kişilerdeki olumlu ve olumsuz duyguları düzenleme yetisinden oluşur (Cook, 2006: 19).

Duygusal zekâ, duyguların anlamlarını ve onların ilişkisini tanımlama ve onların temelinde akıl yürütme ve problem çözme becerisini içermektedir. Duygusal zekâ (EI) duyguları algılama, duyguyla ilgili hisleri benimseme ve bu duyguların bilgisini anlama ve onları idare etme kapasitesini içermektedir (Szuberla, 2006: 18).

Bir duygusal zekâ bahsi *duygular* ve *zekâ* arasındaki ilişkinin anlaşılmasını gerektirir. Biliş, motivasyon ve duygular (veya etki) zihinsel yetilerin üç bölümünü bünyesinde barındırır. Motivasyon, belli başlı yaşamsal ihtiyaçların ve üreme ihtiyaçlarının doyumunu sağlar. Bu tür ihtiyaçlar basit ve belirli davranışlarla giderilir (ör: açlık yiyecek bulmak ve onu tüketmekle giderilir). Duygular karşılık olarak, çevreyle ilişkilerindeki değişikliklerle mücadele etmede bireylere yardım eden metotlar geliştirmiştir. Bu karşı işaretler motivasyonlardan daha esnektir. Son olarak, biliş, bireylere ondan öğrenmelerini ve çevrenin yönlerini yansıtmalarını ve böylece daha yaratıcı tarzda ortaya çıkan problemleri çözmelerini sağlar. Biliş, motivasyonlardan sağlanan memnuniyeti geliştirmeyi ve bireylere duygularında olumlu olmaya yardım etmeyi de sağlar. Biliş, üç zihinsel çalışma alanından en esneğidir. Bu üç alan birbirinden etkilenir ve kişiliğin ana bileşenlerini oluşturur. Biliş ve duygunun bileşkesi duygusal zekânın doğmasına yol açar (Freeland, 2007: 11).

Ek araştırma Duygusal Zekânın “ bireyleri günlük taleplerle mücadele edebilir ve kişisel ve sosyal hayatlarında daha etkili kılan bir duygusal ve sosyal yetiler,

yeterlilikler ve beceriler dizisi” olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir (Bardach, 2008:9).

Goleman’a göre duygusal zekâ adı verilen temel yaşam becerisi; duygusal dürtülere hâkim olabilme, diğerinin ne hissettiğini anlayabilme, ilişkileri düzgün yürütebilmedir (Tuna, 2008:11).

Bir başka tanımda Lynn duygusal zekâyı bireyin kendisi ve diğerleriyle olan ilişkilerini yönetmeye dönük becerilerden sorumlu zekâ türü olarak tanımlamaktadır(Tuna, 2008: 13).

Duygusal zekâ bireyin yaşamındaki başarısının belirleyicisi olarak öncelikle kendine ait duygularını fark edip tanıması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmesi ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonu şeklinde tanımlamaktadır (Merlevede ve diğerleri, 2006:26).

Richburg ve Fletcher DZ’ye ait beş bileşen tanımlarlar. Bunlar, kişisel duyguları bilmeyi, bir kişinin duygularını yönetmeyi, kendini motive etmeyi, başkalarındaki duyguların farkına varmayı ve başkalarıyla ilişkileri sürdürmeyi içerir. Literatürü araştırdığımızda birçok DZ açıklaması karşımıza çıkmaktadır. Dürtü, bu psikolojik hadiseyi en doğru ve uygulanabilir şekilde tanımlayan şeyi belirlemek için bulunur (Szuberla, 2005: 19).

2. 2. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi ve Tarihçesi

Duygusal zeka yeni bir kavram değildir; daha önce ondan *sosyal zekâ* olarak bahsedilmesine karşı, psikologlar 80 yıldan fazla bir süredir ondan haberdarlardır. 1920’de, Thorndike sosyal zekâyı “adamları ve kadınları, erkekleri ve kızları anlama geniş oranda insan ilişkilerinde kullanma yetisi” olarak açıklayarak zekânın ayrı bir biçimi olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte sosyal zekâyı olan akademik ilgi, onu tanımlama ve ölçmedeki zorluklar sebebiyle 1960’larda azalmıştır. Duygusal zekâ üzerine araştırma, Sternberg, Conway, Ketron ve Bernstein’ın insanların zeki bir insanı

duygusal zekâ ile örtüşen terimlerle tanımladığını bulduğu 1980'lere kadar yeniden ortaya çıkmamıştır. (Ormond, 2007: 55).

Tarihsel olarak, filozoflar ve bilim adamları Batı kültüründe duygu ve zekâ kavramlarını 2000 yıldan fazla bir süredir ayrı olarak düşünmüşlerdir. Belirli ilgi alanından, zekâ sahası, önceki yüzyılın yarısından çoğunda tahmine yönelik liderlik araştırmasına egemen olmuştur (Rosete, 2007: 31).

Psikolojinin geçmişi boyunca, duygular üzerine yapılan araştırma ve teoriler ortaya çıkmış ve azalmıştır. Duygusal zekâ, köklerini Thorndike'in onu sosyal zekâ olarak tanımladığı ve adlandırdığı 20. yüz yılın başına dayandırabilir. O üç zekâ türü tanımlamıştır, (1) mekanik, (2) sosyal ve (3) soyut. Thorndike sosyal zekâyı “adamları ve kadınları, erkekleri ve kızları anlama ve yönetme—geniş oranda insan ilişkilerinde kullanma yetisi” olarak belirtmiştir. Sonraki yarım yüz yıl boyunca, davranışçılar ve akademik zekâ test akımları, duygusal zekâ yapısına verilen sınırlı dikkat ile ön sırada geliyordu (Cook, 2006: 17).

Duygusal zekâ kavramı 20. yüz yıl örgütsel çalışmalarda insancıl etkilere dayandırılabilir. Geçmişteki önemli olaylar, 1920'lerin sonunda başlayan insan ilişkileri akımını, başı çeken savunucularının Carl Rogers ve Abraham Maslow'u içerdiği insancıl psikolojinin ortaya çıkmasını ve Howard Gardner'ın çoklu zekâyı girişini içermiştir. Scott-Ladd ve Chan, duygusal zekânın, insanları anlama ve onlarla etkileşme yetisi olan sosyal zekâ kavramındaki biçimden geldiğini ileri sürmüşlerdir (Gottlieb, 2006: 74).

Goleman duygusal zekâ teorisini, *Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir*, kitabının yayımlanmasıyla yaygınlaştırmasına rağmen, Mayer, duygusal zekâ çalışmalarının 1900'lerin başında başladığını ifade etmiştir. Mayer duygusal zekâ gelişimini beş sürece ayırmıştır. 1900'den 1969'a kadar olan ilk süredeki araştırmacılar, duygu ve zekâyı çalışmanın farklı alanları olarak ele almışlardır. Bu süredeki ilk odak noktası bilişsel zekâ için psikolojik test geliştirme üzerineydi. Duygu üzerine bazı araştırmalar bulunmasına rağmen, araştırmacılar dikkatlerini, duygunun bazı özel durumlara karşı fizyolojik bir yanıt mı olduğu yoksa onun kültürel olarak mı belirlendiği, üzerine toplamışlardır (Sitter, 2004: 30).

Gardner, ilk önce içsel ve kişiler arası zekâ olan çoklu zekâ kavramını ve onların bir kişinin bireysel duygularıyla nasıl ilgili olduğunu açıkladığında duygusal zekâ

kavramını açıklayan ve onunla çalışan ikinci kişiydi. O duygusal zekâ teorisini psikolojiye bağlamıştır. Gardner bu iki tür zekâyı “tam olarak bir kişideki (içsel zekâ) ve diğerlerindeki (kişiler arası zekâ) ruh hallerini, duyguları ve diğer ruh hallerini belirleme ve bilgileri davranış için bir rehber olarak kullanma” olarak açıklamıştır(Niculescu-Mihai, 2007: 12).

1970-1989 arası ikinci sürede, araştırmacılar zekâ alanlarını ve duyguyu “bilis ve duygu” (ör: düşünce ve duygu) olarak ele aldıkları yeni bir çalışma alanında kaynaştırmaya başlamışlardır. Bu çağdaki araştırmacılar, duyguların ne anlama geldiğini ve onların ne zaman ortaya çıktığını belirlemeye çalışmışlardır. Gardner’ın çoklu zekâ teorisini öne sürmesi de bu süredeydi. Gardner duygusal zekâ terimini kullanmamasına rağmen, onun içsel ve kişiler arası zekâdan bahsetmesi şimdiki duygusal zekâ modellerinin birçoğuna altyapı oluşturmuştur (Sitter, 2004: 40).

1990-1993 arası üçüncü süre, “duygusal zekâ” teriminin ortaya çıkmasına tanık olmuştur ve araştırma duygunun hayat tecrübelerinde kullanımına odaklanmıştır. Salovey ve Mayer’in ufuk açıcı makalesi duygusal zekânın resmi bir teorisini işlemiştir ve DZ’nin üç kısımdan oluşan bir taslağını ileri sürmüştür. Onlar terimi “bir kişinin kendi ve diğer kişilerin hislerini ve duygularını yansıtmaya, onlar arasında ayırt etme ve bu bilgiyi bir kişinin düşüncesine ve davranışlarına rehberlik etmek için kullanma yetisi” olarak tanımlamışlardır. Onların orijinal DZ taslağı üç ana zihinsel işlemden oluşmaktadır: (a) kişinin kendindeki ve başka kişilerdeki duyguyu değerlendirme ve ifade etme yetisi, (b) kişinin kendindeki ve başka kişilerdeki duygunun düzenlenmesi ve (c) duygunun kullanımı. Onlar DZ’nin, zekânın ayrı bir biçimi olduğunu ve genel zekânın bir parçası olmadığını ileri sürmüşlerdir ve duygular bir kişinin ilişkisi hakkındaki bilgiyi dünyaya aktardığından dolayı, DZ’nin bireylerin sağlıklı çalışmaları için önemli olduğunu belirtmişlerdir (Sitter, 2004: 41).

1988’de başlayarak, Bar-On birinin refahıyla ilgili olan anahtar duygusal ve sosyal davranışlarının belirlenmesinde kullanılan ölçümde duygusal zekâ(EQ) kavramından bahsetmiştir (Niculescu-Mihai, 2007: 11).

Bar-On şimdi DZ’yi, çevresel isteklerle etkili bir şekilde mücadele etme yetimizin hepsini etkileyen bir duygusal ve sosyal bilgi ve yetiler dizisi terimleriyle tanımlar. Bu dizi (a) bir kişinin kendisinin farkında olma, kendisini anlama ve ifade etme yetisi; (b) diğer kişilerin farkında olma, onları anlama ve onlarla ilişki kurma

yetisi; (c) güçlü duygularla uğraşma ve bir kişinin dürtülerini kontrol etme yetisi ve (d) değişime adapte olma ve bir kişi veya toplum doğasının problemlerini çözme yetisini içerir. Modelindeki beş ana alan içsel yetiler, kişiler arası yetiler, uyumluluk, stres denetimi ve genel ruh halidir (Niculescu-Mihai, 2007: 14).

Duygusal zekâ tekrar Gardner çoklu zekâ kavramını ileri sürdüğünde ortaya çıkmıştır. O, kişisel zekâları kişiler arası ve içsel zekâyı ayırmıştır. Kişiler arası zekâ diğer kişilerdeki duyguları fark etme ve onlara tepki gösterme yetisidir; içsel zekâ bir kişinin kendi duygularını fark etme ve onlara tepki gösterme yetisidir. Kişiler arası ve içsel zekâlar bir diğeriyle bağlantılıdır: biri diğeri olmaksızın geliştirilemez. Gardner kişiler arası ve içsel zekânın genellikle IQ testleri tarafından ölçülen zekâ türleri kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Duygusal zekânın kökleri muhtemelen önceki yüzyılın başlarına dayandırılabilir ama duygusal zekâyı içeren kitapların ve araştırmaların çoğu son 50 yıl içinde ortaya çıkmıştır (Cook, 2006: 20).

Goleman'ın duygusal zekâ üzerine olan kitabının yayımlanması ile dördüncü çağ (1994-1997) başlamıştır. Bu sürede, Goleman *duygusal zekâ* terimini yaygınlaştırmıştır ve DZ'nin iş yerinde bir liderin performansını yordamada IQ'dan daha fazla önem taşıdığı gibi alışılmamış iddialarda bulunmuştur. 1997'de, Mayer ve Salovey duygusal zekâ tanımlarını sadece duyguyu algılama ve düzenleme gelişmesini değil ayrıca bir kişinin duyguları hakkında düşünce gelişmesini de kapsamak için genişletmişlerdir. Onların genişletilmiş tanımı şöyledir:

Duygusal zekâ, duyguyu doğru bir şekilde algılama, onu değerlendirme ve ifade etme yetisini; düşünceyi kolaylaştırdıklarında duyguları kullanma ve/veya oluşturma yetisini; duyguyu ve duygusal bilgiyi anlama yetisini ve duyguları duygusal ve zihinsel gelişimi desteklemek üzere düzenleme yetisini içermektedir(Sitter, 2004: 28).

Thorndike, Gardner ve Sternberg ve ark., duygu ve zekâ arasındaki ilişkinin odağıdır ve *duygusal zekâ* teriminin ortaya çıkmasına neden olan düşüncenin kolaylaştıran alanı olmuşlardır (Freeland, 2007: 11).

Yost ve Tucker 2002'de yüksek duygusal zekânın performans üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğunu bularak duygusal zekâ ve takım performansı üzerine rapor hazırlamışlardır (Moriarty & Buckley, 2003). Yost ve Tucker'ın çalışmasının, raporun daha detaylı bir incelemesi için oluşturulması mümkün değildi. Moriarty ve

Buckley (2003), deneysel bir çalışmada, duygusal zekânın, grup çalışması bilgilerinin destekleyici etkileşimi vurguladığı, takımlarda geliştiğini bulmuşlardır. Moriarty ve Buckley (2003) “öz-bilincin takım becerilerindeki kolaylaştırması planlı bir şekilde arzulanan ürünlerle sonuçlanmaktadır” (s.108) iddiasında bulunmuşlardır. Jordon ve Troth (2004) duygusal zekâda daha yüksek olan takımların daha az duygusal zekâlı olanlardan daha iyi çalıştığını bulmuşlardır. Onlar, duygusal zekânın farklı yönlerinin sonuçlarda etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir (Gottlieb, 2006: 80).

2. 3. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekânın yapısını açıklamak için genellikle iki tür model kullanılır: yeti merkezli ve karma. Karma model daha geniş olarak belirtilirken ve gerçek dünyadaki duygusal zekâ ile alakalı daha kapsamlı bir duygusal zekâ tanımı içerirken, Mayer ve Salovey; ve Mayer, Salovey ve Caruso ile alakalı olan beceri modelleri; daha kısıtlı ve cimridirler. Mayer ve Salovey’in zihinsel beceri modeli dört aşamadan oluşur: kendisinin ve başkasının duygularını algılama, geliştirme, anlama ve yönetme. Kobe ve ark. beceri modelini kısaca duygusal verileri etkili bir şekilde işleyebilme becerisi olarak açıklamışlardır. Mathews ve ark. karma modellerden öte dört aşamalı model hakkında daha iyimser düşünmüşlerdir “çünkü aslında duygusal işleyişte kişisel farklılıklar hakkında yeni şeyler yakalayabilirler” (Gottlieb, 2006: 78).

Karma model en çok Goleman ile ilişkilendirilir ki Goleman kendi modelini yeterlik temelli olarak tanımlar ve öz-bilinç, öz düzenleme, sosyal bilinç ve ilişkileri yönetme kümelerini içerir. Goleman’ın modelinin daha sonraki bir versiyonunda motivasyon ayrı bir unsur olarak eklenmiş ve sosyal bilinç ise empati olarak yeniden tanımlanmıştır. Goleman modelini ilk önce hayat becerileri üzerine temellendirmiştir ve daha sonra duygusal zekâyı becerilerin, başarıyı artıran bir liderlik yapısındaki ve örgütsel yapıdaki uygulaması olarak sadeleştirmiştir (Gottlieb, 2006: 75).

Güncel olan sayısız duygusal zekâ teorileri arasında en çok ilgi çeken üç teori Bar-on, Mayer & Salovey ve Goleman’ın teorileridir. Üç teorinin üçü de bireylerin kişisel etkililik geliştirmek ve önceden tahmin etmek için duyguları nasıl ayırt ettiği, anladığı, uyguladığı ve yönettiği konusunda bir fikir ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar. Bar-on 1980’de refah alanında duygusal zekâyı ölçmek için bir ölçüt geliştirdi ve bunu

duygusal zekâ olarak adlandırdı. O, duygusal zekâyı bir bireyin günlük talep ve baskılarla etkili bir şekilde başa çıkabilme seviyesini etkileyen duygusal, kişisel ve sosyal yetiler dizisi olarak tanımlamaktadır (Cook, 2006: 17).

Uygulamalı Psikoloji Ansiklopedisine göre, duygusal zekânın tanımından bahsedildiğinde üç model en çok bilinmektedir: Salovey-Mayer modeli, Goleman Modeli ve Bar-On modeli (Evenson, 2007: 18).

2. 3. 1. Salovey-Mayer Modeli

Salovey ve Mayer ilk önce duygusal zekâyı “bir kişinin kendi ve diğer kişilerin hislerini ve duygularını yansıtmaya, onların arasından ayırt etme ve bu bilgiyi bir kişinin düşünce ve davranışlarına rehberlik etmek için kullanma becerisini içeren sosyal zekânın alt kümesi” olarak tanımlamışlardır. Onlar tanımlarını 1997’de şunu ifade ederek işlevselleştirmişlerdir, “Duygusal zekâ, duyguyu doğru bir şekilde algılama, onu değerlendirme ve ifade etme yetisini; düşünceyi kolaylaştırdıklarında duyguları kullanma ve/veya oluşturma yetisini; duyguyu ve duygusal bilgiyi anlama yetisini ve duyguları duygusal ve zihinsel gelişimi desteklemek üzere düzenleme yetisini içermektedir” (Evenson, 2007: 17).

Salovey ve Mayer duyguları “fizyolojik, bilişsel, motive edici ve deneysel sistemleri içeren birçok psikolojik alt sistemlerin sınırını geçen planlı yanıtlar” olarak görmüşlerdir. Onlar, diğer kişilerin duygularını belirleme ve bu bilgiyi gelecekteki davranışın tahmininde kullanma becerisinin duygusal zekânın bir yönü olduğuna inanmaktadırlar. Salovey ve Mayer DZ’yi “bir kişinin genel hissi ve diğer kişileri değerlendirme” olarak değil “problemleri çözmek ve davranışı düzenlemek için bir kişinin kendi ve diğer kişilerin duygusal durumlarını tanıma ve kullanma” olarak görmüşlerdir. Onlar, duygusal zekâyı “bir kişinin kendi ve diğer kişilerin hislerini ve duygularını yansıtmaya, onların arasından ayırt etme ve bu bilgiyi bir kişinin düşünce ve davranışlarına rehberlik etmek için kullanma yetisini içeren sosyal zekânın alt kümesi” olarak açıklarlar (Stubbs, 2005: 14).

Mayer, Salovey ve ark. duygusal zekânın analitik zekâyı göre çevre ve kültürden daha çok etkilendiğini ve bu yüzden değişim ihtimaline daha eğilimli olduğunu belirtmişlerdir. Mayer ve Salovey duygusal zekânın analitik zekâ ile “düşük

ılımlı bir korelasyon”a sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu tahmin, dış faktörleri dikkate alırken, analitik zekânın duygusal zekâ üzerindeki etkisini onaylamaktadır. DZ’nin ince ayrıntıları, DZ ve çevredeki etkiler arasındaki önerilen ilişkilere karşı gösterilen uygulamaları içermektedir. DZ’yi değerlendirmedeki bir zorluk onun birçok ince ayrıntılara sahip olduğunu göstermektedir (Szuberla, 2006: 18).

Mayer-Salovey Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT) dört alanı ölçer: algı, düşünceleri basitleştirme, anlama ve idare etme. Yazarlar duygusal zekânın okul müfredatının bir parçası olması gerektiği ama yöneticilerin seçilen modelin ölçülebilir ve korunabilir olmasını garantileyecek yeterliliğe sahip olması sonucuna varmışlardır. Mayer ve Cobb, bilgi ve akıl yürütmeyi vurgulayan bir beceri temelli modelin daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Test, daha yaygın bir şekilde yönlendirilmiş olan, kendiliğinden bildiren araçların karma modellerine karşı olan duygusal zekâ bilgisinden bahseden akıl yürütme becerisini ölçen sorulardan oluşmalıdır (Rice, 2006: 21).

İlk araştırma, duygusal zekâ yeterliklerini ölçmek için MSCEIT’yi kullanan beceri modelini içermiştir; daha sonraki araştırma bunun yerine, duygusal zekânın kişisel özellikler ve bilişsel yeteneklerin bir birleşimi olarak tanımlandığı, özellik modeline odaklanmıştır. Goleman duygusal zekâ kavramını bilimsel olmayan halka taşıdığı için güvenilmiştir. Goleman’ın orijinal teorisi duygusal zekâda beş asıl alan listelemiştir: (a) öz-bilinç, (b) duyguları idare etme, (c) duygularla etkili bir şekilde çalışma, (d) empatik davranış ve (e) ilişkiler kurma ve devam ettirme. Modelde, Goleman’ın duygusal zekâyı fazla yaygınlaştırması eleştirildiğinden dolayı olabilecek, oldukça çok sayıda diğer unsurlar vardı (Packard, 2008: 33).

2. 3. 2. Bar-On Modeli

Bar-On’un duygusal zekâyı ilk ilgisi 1980’de başlamıştır. Duygusal zekâ (EQ) terimini 1985’de bulduğu belirtilmiştir. Duygusal ve sosyal zekâları içeren, Bar-On tarafından belirtilen bilişsel olmayan zekâ tanımı “...bir kişinin bütün, çevresel isteklerle ve baskılarla mücadele etmeyi başarma becerisini etkileyen duygusal, kişisel ve sosyal yetiler ve yetenekler dizisi” idi. En son, Bar-On “Duygusal-sosyal zekâ, nasıl etkili bir şekilde kendimizi anladığımızı ve ifade ettiğimizi, diğer kişileri nasıl anladığımızı ve onlarla ilişki kurduğumuzu ve günlük isteklerle nasıl baş ettiğimizi

belirleyen birbirleriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterlikler, yetenekler ve kolaylaştırıcıların bir arakesitidir” ifadelerini barındıran, daha detaylı bir tanım ortaya koymuştur.

Bar-On’un duygusal-sosyal zekâ üzerine literatürü araştırması aşağıdaki bileşenlerin birçok duygusal zekâ tanımında bulunduğunu ortaya çıkarmıştır:

- 1.Duyguları ve hisleri tanımlama, anlama ve ifade etme yetisi;
- 2.Diğer kişilerin nasıl hissettiğini anlama ve onlarla ilişki kurma yetisi;
- 3.Duyguları yönetme ve kontrol etme yetisi;
- 4.Kişisel ve kişiler arası bir doğanın problemlerini değiştirmeyi, adapte olmayı ve çözmeyi yönetme yetisi ve

5.Olumlu etki oluşturma ve kendi kendini motive eden olma yetisi (Evenson, 2007: 18).

Bar-On’un ve Goleman’ın duygusal zekâ üzerine görüşleri karma bir model perspektifini yansıtmaktadır. İlki duygusal zekâyı “bir kişinin çevresel isteklerle ve baskılarla mücadele etmeyi başarma becerisini etkileyen, bilişsel olmayan yetenekler, yeterlikler ve beceriler dizisi” olarak tanımlamaktadır. Bar-On duygusal zekâyı, tabi ki hâkim olunacak çeşitli ön beceriler ile, beş ana beceri alanına ayırmaktadır. Bu ana beceriler şöyledir: (a) içsel beceriler (duygusal öz-bilinç, kararlılık, öz yapabilirlik, öz-saygı, özgürlük), (b) kişiler arası beceriler (kişiler arası etkileşim, empati, sosyal sorumluluk hissi), (c) uyumluluk becerileri (problem çözme becerisi, gerçeklik testi, esneklik), (d) stres yönetme becerileri (dürtü kontrolü ve stres yönetimi) ve (e) genel ruh hali (mutluluk ve iyimserlik) (Brandshaw, 2008: 34).

2. 3. 3. Goleman Modeli

Goleman modelini Salovey-Mayer ve Bar-On modellerinin tanımlarından geliştirmiştir. İlk kitabında, Goleman, duygusal zekânın tarihsel bir özetini ve terimle çalışmaya ve terimi ölçmeye teşebbüs eden çeşitli araştırmacıları sunmaktadır. Goleman’ın tanımının temeli Salovey’in, Gardner’ın kişisel zekâlar üzerine yaptığı çalışmasının, açıklamasından gelmektedir. Goleman 1998’deki kitabında duygusal ve

sosyal yeterliklerinin kısa bir özetini sunmaktadır. İlk olarak, duygusal zekâyı “kendi duygularımızı ve diğer kişilerdekileri tanımlama, kendimizi motive etme ve kendimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi bir şekilde yönetme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. Daha sonra, Salovey ve Mayer’in çalışmalarına uyumunun duygusal ve sosyal yeterliklerin beş alanını ortaya çıkardığını belirtmiş ve duygusal zekâyı beş benzer alana ayırmıştır (Brandshaw, 2008: 31);

Öz-bilinç: Şu anda ne hissettiğimizi bilme ve bu tercihleri, karar almamıza rehberlik için kullanma; kendi becerilerimizin gerçekçi bir değerlendirmesine ve gerçeklere dayanan bir öz-güven hissine sahip olma

Öz-düzenleme: Duygularımızı ele alma böylece eldeki görevle çatışmasından ziyade onlar kolaylaştırır; dikkatli olma ve hedefler aramak için memnuniyeti erteleme; duygusal sıkıntıdan iyi bir şekilde kurtulma

Motivasyon: En derin tercihlerimizi hedeflerimize sevk etmesi ve rehberlik etmesi için, ilk almamıza ve gelişmeye çabalamaya yardım etmek için ve engeller ile önlemlere karşı azimle devam etmek için kullanma

Empati: İnsanların ne hissettiklerini algılama, perspektiflerini anlayabilme ve dayanışma ve geniş bir insan yelpazesi ile uyum geliştirme

Sosyal beceriler: Duyguları, sosyal durumları ve ağları iyi ve tam bir şekilde okuyan ilişkilerde ele alma; yumuşak bir şekilde ilişki kurma; bu becerileri ikna etmek ve yol göstermek için, anlaşmazlıkları aşmak ve çözmek için, ortaklaşa ve takım çalışması için kullanma

Goleman’ın duygusal zekâ üzerine çalışması orijinal olmamasına rağmen, yaygınlaşan ve birçok bireyin dikkatini duygusal zekâ kavramına çeken onun çalışmasıydı (Evenson, 2007: 19).

Goleman’ın duygusal zekâ teorisi onun 1998’deki önsözüyle gelişmiştir. O’nun 1998’deki *Duygusal Zekâ ile Çalışma* kitabı duygusal zekâyı “uygun bir şekilde ve etkili bir şekilde ifade edilsinler diye duyguları idare etme, insanların genel hedefleri doğrultusunda rahatça beraber çalışmalarını sağlama” olarak tanımlamıştır (Stubbs, 2005: 25).

Goleman’ın teorisi özellikle iş performansına dayandırılmaktadır. O, duygusal zekânın, özellikle tepedeki liderlikte olanlar arasında, iş yerindeki başarıyı yordamada

önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Goleman duygusal zekâyı “kendi duygularımızı ve diğer kişilerdekileri tanımlama, kendimizi motive etme ve kendimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi bir şekilde idare etme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. O’nun teorisi sosyal ve duygusal yeterliklere dayanmaktadır ve O, duygusal yeterliği “işte üstün performansla sonuçlanan duygusal zekâyı dayanan öğrenilmiş bir yetenek” olarak tanımlamaktadır (Cook, 2006: 20).

Her modelin duygusal zekâ bileşenlerini nasıl tanımladığı ve betimlediğinde bazı farklılıklar olmasına rağmen, her üç modeldeki genel paydanın, duyguları tanıma ve bir kişideki veya diğer kişilerdeki bu duygulara nasıl karşılık vermedeki davranışın uygun bir planını geliştirme becerisi olduğunu belirtmek ilginçtir (Evenson, 2007: 19).

2. 4. Duygusal Zekâ ve Yönetim İlişkisi

Geçmişte iş yaşamında örgütsel davranış kavramı içinde, yok sayılan ve yargılanan duygular artık günümüzde bireysel ve örgütsel girdiler için önemli olduğu ölçüde, araştırmacılar tarafından üzerinde çalıştıkları bir alan olmaya başlamaktadır (Turanlı, 2007: 34).

Çalışma yaşamının kuralları her gün hızla değişmekte ve verilen kararlarda yeni ölçütler kullanılmaktadır. Sadece ne kadar akıllı olunduğuna ya da eğitim uzmanlığına değil insanın kendisini ve birbirini idare etmekte ne denli başarılı olduğuna bakılmaktadır. Bu ölçüt, ise alınacakların, gözden çıkarılacaklarla elden kaçırılmayacakların, dikkate alınmayacaklarla terfi ettirileceklerin seçilmesinde gittikçe daha fazla kullanılmaktadır. Kuskusuz ki yönetim insanlığın toplu yaşama geçip birlikte üretip ve ürettiklerini paylaşmaya başladığı zamandan, bugüne en güncel konulardan biri olmuştur. Bu güncelliğin asıl nedeni yönetimin insana özgü bir etkileşim olmasıdır. Ancak, günümüz de en iyiler giderek yalnızca güç sayesinde değil, değişen ikliminin zorunlu kıldığı birincil uzmanlık dalı olan ilişki sanatında mükemmelleşerek basa geçmektedirler (Turanlı, 2007: 32).

İş Başında Duygusal Zekâ’da, Goleman dört temel unsurun her birinin duygusal zekâ yeterliklerinin her birini ve liderlikle alakalarını ele almıştır. İlk unsur olan *Öz-Bilinç* için, ilk yeterlik, duygusal öz-bilinç “bir kişinin hislerini tanımanın önemini ve onların nasıl bir kişinin performansını etkilediğini yansıtmaktadır [ve] bir kişinin güçlü

yönlerini ve zayıflıklarını fark etmek için anahtardır”. Aynı zamanda çalışmalar doğru öz-değerlendirmenin (öz-bilinç unsuru altında ikinci yeterlik) “üstün performansın ayırıcı özelliği olduğunu” ortaya çıkarmıştır. Bu unsur altındaki üçüncü yeterlik, öz-güven etkili liderlik için şunda önemlidir ki “danışmanlar, yöneticiler ve idareciler arasında, Öz-Güvenin yüksek bir derecesi, sıradan uygulayıcıdan en iyisini ayırmaktadır” (Niculescu-Mihai, 2007: 14).

Duygusal zekâ yeterliklerinin ikinci unsuru *Öz-Denetim* için Goleman altı münferit yeterlik unsuru listelemiştir: duygusal otokontrol, güvenilirlik, dürüstlük, uyumluluk, başarı itkisi ve öncelik. Boyatzis’e göre, “Yöneticiler ve idareciler arasında, en üst uygulayıcılar, onların kişisel ihtiyaçlarını organizasyonun hedeflerinin uygulanmasında kullanarak, itki ve hırslarını Duygusal Otokontrolle ayarlayabilirler”. Etkili liderlik için aynı derece önemli olan güvenilirlik, dürüstlük ve öncelik, yeni bilgilere açık olma uyumluluğu ve eski varsayımların ortadan kalkmasını sağlama ve daha hesaplı riskler alan idarecilerde daha çok rastlanan başarı itkisidir (Niculescu-Mihai, 2007: 12).

Üçüncü unsur, Sosyal Bilinç, empati, hizmet yönelimi ve örgütsel bilinç olan üç yeterliği içermektedir. Empati liderlerin, diğer kişilerin üstün performansı ve bütün bir başarıyı sağlayan duygularını anlamasını gerektirmektedir; hizmet yönelimi, müşteri ihtiyaçları ve müşterilerle uzun süreli ilişkiler için kısa süreli kârdan fedakârlık gibi şeylerin daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir yeterliktir ve son olarak örgütsel bilinç becerisine sahip olan liderler, yetiyi ağı etkili bir şekilde sunan grup sosyal hiyerarşilerini ve beceriler inşa eden birleşmeyi, etkili liderlik için bütün anahtar bileşenleri anlamaktadırlar (Turanlı, 2007: 32).

Son unsur, İlişkileri Yönetme, sekiz yeterlikten oluşmaktadır: hepsi gerekli sosyal beceriler sunan; diğer kişileri geliştirme, etki, iletişim, çatışma yönetimi, öngörülü liderlik, değişimi kolaylaştırma, bağlar oluşturma ve ekip çalışması ve iş birliği. Bu etkili liderlik için yeterliklerin açık farkla en önemli unsurudur. Bu unsur altındaki sekiz yeterlikten ilki—diğer kişileri geliştirme—bir liderin “insanların gelişimsel ihtiyaçlarını hissetme yetisini ve onların yetilerini desteklemeyi belirtmektedir ve yüksek seviyelerdeki etkili liderlik için çok önemli bir beceridir”. Etki, bu unsur için ikinci yeterlik, diğer kişilerin tepkilerini hissetmede ve bir kişinin “en iyi yönde etkileşim kurma” sorumluluklarına ince ayar yapmada gereklidir. Goleman’a göre iletişim (üçüncü yeterlik) ve idarecilerdeki veriler “insanlar bu

yeterliğı ne kadar iyi idare edebilirlerse o kadar çok diğerk kişilerin onlarla ilgilenmeyi tercih edeceğini göstermektedir”. Çatışma yönetimi, dördüncü yeterlik, idareciler için şunda bir diğerk çok önemli beceridir ki “Etkili Çatışma Yönetimi ve anlaşma uzun vadeli ortak iş ilişkileri için önemlidir”. Öngörülü liderlik “diğerk kişileri genel hedeflere doğru birlikte çalışmak için bir dizi kişisel canlandırma becerilerini kullanan” bir yeterlidir. Goleman şunları ileri sürmüştür,

Göze çarpan liderler duygusal gerçekleri gördükleriyle birleştirmişlerdir ve böylece anlam ve rezonansla strateji aşlamışlardır. Duygular, özellikle en yüksekte olanlarla sergilendiğinde ve oldukça başarılı liderler organizmanın tümüne yayılan yüksek seviye bir pozitif enerji sergilediklerinde bulaşıcıdır. Bir liderin tarzı ne kadar olumlu olursa, gruptakiler o kadar olumlu, yardım sever ve işbirlikçi olurlar.

Hızlandırıcı yeterlik değişiminde yukarıda olan liderlerin “değişim için ihtiyaçları tanımlayabilmeye, engelleri aşabilmeye, mevcut durumu ateşleyebilmeye ve yeni öncelikleri araştırmalarında diğerk kişilere destek olabilmeye” ihtiyaçları vardır ve etkili değişim liderleri açıkça “yeni örgütsel hedeflerin çetin bir vizyonunu” belirtebilirler. Ve son olarak, etkili liderlerin, ilişkiler ve organizmada etkili işbirliği ve ekip çalışması için armoni oluşturan pozitif duygular oluşturmaya adapte olmaya ihtiyaçları vardır (Niculescu-Mihai, 2007: 13).

Feyerherm ve Rice takım duygusal zekâsı, liderlerin duygusal zekâsı ve takım performansı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Onlar birçok duygusal zekâ savunucusunun düşüncelerine zıt düşen kanıt bulmuşlardır. Feyerherm ve Rice liderlerdeki duygusal zekânın takım performansı ile olumsuz ilişkiye karşı etkisiz bir elemana sahip olduğunu bulmuşlardır.

Bir yöneticinin duyguları bir organizmanın performansının bir belirteci ve yordayıcısı olabilir. Genel duygusal bakış açısını paylaşan en üst yönetim takımları paylaşım başına çeşitli duygusal bakış açısına sahip olan yönetim takımlarından daha yüksek pazar uyumlu kazançlara sahiptir. Yıldız performans ve mali dip sınır duygusal zekâ tarafından etkilenmektedir. Cherniss yıldız uygulayıcıların duygusal zekâda sıradan uygulayıcılardan daha yüksek olduğunu belirten çeşitli organizasyonlardan veri sağlamaktadır. O, bir idarecinin başarısızlığının ilk sebebinin duygusal yeterlikteki eksiklikleri içerdiğini belirtmektedir (Cook, 2006: 18).

Luca ve Tarricone duygusal zekâ yeterliklerinin takım çalışmalarında direkt uygulamasını bulmuşlardır. Ruh hallerini ve duyguları tanımlama yetisi olan öz-bilinç, olumlu ekip çalışması becerileri, duyguları kontrol etme, özgüven ve etkililik ile alakalıydı. Ruh hallerini veya bozucu dürtüleri kontrol etme olarak gösterilen öz-düzenleme bireylere takım görevlerine öz-ihtiyaçlar üzerinde öncelik tanımayı sağlamış, stresi düzenlemede yardım etmiş ve becerilerle baş etmeyi ve destekleyici ilişkiler oluşturmayı kolaylaştırmıştır. Empati veya diğer kişileri anlama dayanışma sağlamış, potansiyel olarak olumsuz durumları olumlu durumlara çevirmiş ve açık takım ortamı kurmaya yardım etmiştir (Gottlieb, 2006: 73).

İlişkileri ve bağları idare etme olarak tanımlanan sosyal beceriler, destekleyici, resmi olmayan ve iş birlikçi bir takım kültürü oluşturmuştur, sosyal ve toplumsal beceriler geliştirmiştir ve anlaşmazlığı gidermiştir. Ayrıca, duygusal zekânın açık iletişim için yapılar kurmada, katılımcı karar vermeyi geliştirmede, ilişkilerin olumlu çalışmasında ve daha yüksek kaliteli kararlarla sonuçlanan yetkilendirmede, daha yüksek moralde ve çalışanların bağlılığında ve takım etkililiğinde önemli olduğu bulunmuştur (Gottlieb, 2006: 78).

2. 5. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı

Sosyal bilişsel kuram insan davranışının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesi için bir yapı sunan önemli bir kuramdır. Sosyal bilişsel kuram, belli davranışsal yapıların nasıl kazanıldığı ve sürdürüldüğünü açıklar ve müdahale stratejileri için temeller sağlar.

İnsanın psikososyal işleyişini açıklayan birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar, insan doğasına ilişkin kabul ettiği kavramlar, insan motivasyonu ve eylemlerinin ana belirleyicileri ve mekanizmaları olarak kabul ettikleri kavramlar açısından farklılaşmaktadırlar. Bandura önceki kuramların insan davranışını, tek yönlü nedensellikte açıkladıklarını belirterek bunun bir eksiklik olduğuna dikkat çekmiştir. Çünkü tek yönlü nedensel modellerde davranışın, çevresel etkiler veya içsel durumlar tarafından şekillendirildiği ve kontrol edildiği belirtilmiştir. Bandura ise sosyal bilişsel kuramda insanın psikososyal işleyişini üçlü karşılıklı nedensellik kavramıyla açıklamıştır (Bandura, 1986: 55).

İnsanlar zorluklarla karşılaştıklarında, şüpheleri olan ve kişisel yetersizliklerine yoğunlaşan insanlara göre daha çok çaba gösterir ve zorlukların üzerine giderler (Albert, 2007: 40).

Geri dönüt ve övgü gibi sözel iknanın etkisi de ikna eden kişinin yaratıcılığı ve yeteneğiyle ilgili olduğu kadar dönütün anındalık ve özellik Bandura'nın (1983, 1991, 1994, 1997) sosyal bilişsel kuramı insan davranışını; bilişsel şekildeki kişisel faktörler, davranışsal faktörler ve çevrenin etkisi arasında süregelen karşılıklı bir ilişki olarak tanımlar (Byrant, 2007: 29).

Davranışçılığın gelişiminde bilişsel isyan olarak adlandırılan dönemde Sosyal Bilişsel Teorisi ile yerini alan Albert Bandura, davranışçılığın sınırlayıcı engellerinden zihinsel süreçler üzerinde önemle durmuş ve daha esnek, aşamalı bir harekete geçişi sağlamıştır. 1960'ların ilk yıllarında, önceleri Sosyal Davranışçılık dediği daha sonra ise Sosyal Bilişsel teori adını verdiği Bandura'nın sistemi davranışçı ve bilişsel özellikleri bir arada taşımaktadır. Bu teori kısmen Skinner'in Edimsel Koşullanma teorisinden kaynaklanmıştır. Ancak bilişsel süreçlerin, sosyal bilişsel teoride güçlü bir rolü olması sebebiyle Bandura'nın görüşleri Skinner'dan ayrılmaktadır. Bandura'ya göre davranışı değiştiren pekiştirme tarifesi değil, kişinin bu tarifenin ne olduğuna dair düşüncesidir. Bandura'nın yaklaşımı, davranışı olduğu veya değiştiği sosyal ortamlarda incelediği için bir sosyal öğrenme teorisidir (Schultz & Schultz, 2002: 46).

Sosyal Biliş Teorisinin bu alandaki diğer teorilerden farklı olduğu noktalar iki ana madde altında toplanabilir (Stadjkovic ve Luthans, 1998: 62) :

- Sosyal Biliş Teorisinin alanı, davranışçılık ve sosyal öğrenme teorilerinden daha geniştir.
- Öğrenme ve/veya davranışın değiştirilmesi gibi konuların dışına çıkan bilişsel yapıları (örneğin kendini düzenleme mekanizmalarını) içerir.

2. 5. 1. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Temel İnsan Yetenekleri

Sosyal Biliş Teorisine göre beş tane temel yetenek vardır. Bunlar sembolleştirme yeteneği, önceden düşünme yeteneği, başkasından öğrenme yeteneği, kendini düzenleme yeteneği ve kendini yansıtırma yetenekleridir. Bu teoriye göre, bireyler bu beş

temel yeteneği davranışlarını başlatmak, düzenlemek ve sürdürmek için kullanırlar. Bu yetenekler özellikle çalışanların aynı organizasyonel durumlarda neden farklı şekilde motive olduklarının anlaşılmasında önemli açıklama gücüne sahiptirler (Kesgin, 2006: 8) Bu yetenekler:

- **Sembolleştirme Yeteneği:** Bu teoriye göre insanlar çevrelerine uyum sağlayabilmek için sembolleştirme yeteneklerine ihtiyaç duyarlar. Sembolleri kullanarak insanlar görsel deneyimlerini süreçten geçirip yeri geldiğinde gelecekteki davranışları için rehber olacak içsel bilişim modellerine dönüştürürler. Sembolleştirme faaliyeti ile kişiler geçmiş deneyimlerine anlam, biçim ve süreklilik atfederler (Bigley ve Steers, 2003: 128). Örneğın bir yönetici zor bir karar verme durumu ile karşılaştığında olası çözümleri ilk olarak sembolik şekilde deneyebilir. Bu düşünme sürecine göre olasılıktan elimine eder ya da kabul ederek yanlış adımların atılmasına engel olur (Stadjkovic ve Luthans, 1998: 63).

- **Önceden Düşünme Yeteneği:** Bandura, insanların sadece çevrelerine tepkide bulunmadığını, aynı zamanda önceden düşünme ile davranışlarını kendi kendilerine düzenlediklerini söylemektedir. Özellikle kişiler yakın gelecek için hareket yönlerini planlarlar, gelecekteki hareketlerinin olası sonuçlarını tahmin ederler ve kendileri için hedef koyarlar (Kesgin, 2006: 9).

- **Başkasından Öğrenme Yeteneği:** Bu teoriye göre neredeyse öğrenmenin tüm biçimleri başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını inceleyerek ortaya çıkabilir. Çalışanların gözlem yolu ile öğrenme yeteneği, adım adım riskli denemelerde bulunmadan ve hata yapmadan farklı davranışsal biçimleri başlatmak ve kontrol etme olanağını sağlayabilir. Başkalarının deneyimlerinden bilgi edinilmesi öğrenme ve performans içinde önemlidir. Davranışsal deneme ve hatalar, maliyetli sonuçlar doğurabileceğinden, çalışanlar sadece kendi hareketlerinin sonuçlarından öğrenselerdi etkin performans olanağı ciddi bir biçimde azalabilirdi. Hareket daha kompleks, olası hatalar daha maliyetli ve güvenilirlikle birlikte politik anlamda riskli olduğundan, yeterli modellerin deneyimlerine bakarak öğrenmeye çalışma daha fazla olmalıdır (Porter, Bigley ve Steers, 2003: 129).

- **Kendini Düzenleme Yeteneği:** Kişinin kendini düzenleme yeteneğidir. Sosyal Biliş Teorisinde de diğeri kendini düzenleme ve motivasyon teorilerinde olduğu gibi, merkezi bir rol oynamaktadır. Kendini düzenleme prensibine göre, kişiler başkalarının

tercih ve taleplerine uymak için davranmamaktadırlar. Davranışların çoğunluğu kendi kendine belirlenmiş standartlar ve davranışların değerlendirilmesi reaksiyonu ile başlatılır ve düzenlenir. Kişisel standartlar oluşturulduktan sonra, davranış ve karşılaştığı standart arasındaki uyumsuzluk, sonraki davranışı da etkiler. Kişisel standart ve o anki performans arasında uyumsuzluk olmasa bile, kişiler kendilerine daha yüksek standartlar oluştururlar. Buna uygun olarak yeni standartlarını tatmin edecek şekilde gelecek davranışlarını ayarlarlar (Kesgin, 2006: 10).

- **Kendini Yansıtma Yeteneği:** Bu yetenek bireyin kendi kendine düşünme bilinci olarak tanımlanabilir. Kendi kendine düşünme bilinci kişilerin düşünmesini, deneyimlerini ve düşünme süreçlerini analiz etmelerine olanak sağlar. (Porter, Bigley ve Steers, 2003: 130). Farklı kişisel deneyimleri düşünerek, öğretmen ve öğrenciler kendileri ve çevreleri hakkında spesifik düşünceler oluşturabilirler (Kesgin, 2006: 10).

Bu yetenekler öz-yeterlilik inançları olarak adlandırılır. Bu inançların insan performansının etkili bir şekilde yönetilmesi için çok sayıda önemli uygulamaları ve bir dereceye kadar tahmin etme gücü vardır (Stadjkovic ve Luthans, 1998: 64). Bandura öz-yeterlilik inançlarını, üretici bir süreçte, bilgi ve yetenekle bütünleşen ve harekete aktarılan sembolik temsiller olarak görmektedir. Bu yetenekler arasında devamlı bir etkileşim vardır (Kesgin, 2006: 10).

2. 5. 2. Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Yeterlilik

Öz-yeterlilik, sosyal bilişsel kuramın temel kavramı olup kişinin kendinin farkında olmasıdır. Bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Öz-yeterlilik, bireyin karşılaştığı güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı, kısaca kişinin kendini bilmesidir (Korkmaz, 2002: 209). Diğer bir deyişle öz-yeterlilik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2002: 235). Öz-yeterlilik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü, bir sonucudur.

Kişinin bir davranışı yapabileceğine dair kendine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentileri kişinin davranışı yapmasında etkilidir. Yapılacak davranışın sonucu önemli fakat kişinin bu davranışı yapabilirliği hakkındaki kendine inanması daha da önemlidir. Kişinin öz-yeterlilik durumu iki şekilde ortaya çıkmaktadır (Korkmaz, 2002: 211) :

1. Birey, göstereceği davranışın kendi kapasitesinin üzerinde olduğuna inanırsa o davranışı yapmak istemez.
2. Kişi göstereceği davranışı yapabileceğine inanırsa o davranışı yapma eğilimi artar.

İçsel bir durum olan, bireyin yaşama mücadelesi içinde kendisi hakkında hissettiği yeterlilik ve başarı duygusu ile kendine saygı ve kendini değerli bulma duygularının tümü olan öz-yeterliliğin gelişmesinde bireyin şu üç boyuttaki yaklaşımı belirleyici olmaktadır (Korkmaz, 2002: 211) :

1. Yeterlilik Beklentisi: Bireyin yapılacak işin kolay, zor, çok zor şeklinde algılaması ve başarıp başaramayacağına ilişkin değerlendirmesidir. (Önkestrim).
2. Genelleme: Bireyin öğrendiği bir davranışı benzer durumlarda transfer edebilmesi ve uygun durumlarda kullanabilmesidir.
3. Güçlendirme: Bazı deneyimler belli bir göreve has yetkinlik düşünceleri yaratmaktadır. Diğer deneyimler ise iş veya durumları potansiyel olarak kapsayan daha genelleştirilebilir öz-yeterlilik inançlarını etkileyebilmektedir.

2. 6. Yeterlilik Kavramı

Yeterlilik kavramı “bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için öngörülen bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2003: 43). Yeterlik kavramı “bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler” olarak ele alınmakta, bir meslekte başarılı olmak mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara bağlanmakta ve yeterlik, mesleğin gerektiği gibi yerine getirilebilmesinin önkoşulu olarak anlaşılabılır (Cantekin, 2009: 32).

Yeterlikler, mesleki performans göstergeleri olarak kullanılabilir. Belirli bir mesleğe özgü yeterlik ifadelerine bağlı olarak, meslek üyelerinin etkililiği incelenip değerlendirilebilir. Yeterlik temelli pek çok yönetsel eylem, iş görenlerin performansını artırmayı amaçlar. Yeterlikler iş görenlerin işe ilişkin özellikleri hakkında daha doğru bilgiler elde etmenin, daha doğru değerlendirmeler yapmanın, geri bildirimde bulunmanın, geliştirmenin ve ödüllendirmenin etkili bir aracı olarak düşünülmelidir(Şahin, 2004: 55).

2. 7. Öz-Yeterlilik İnancı

İlk olarak Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında ortaya atılan ve daha sonra çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak kullanılan öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bıkmaz, 2004: 290).

Öz-yeterlilik, Bandura tarafından geliştirilen ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce, ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının (social learning theory) anahtar kavramlarından biridir. Bandura tarafından 1977'de ortaya atıldıktan sonra öz-yeterlik alanında sayısız araştırma ve yayın yapıldığı görülmektedir. Eğitim, tıp, psikoloji, işletme, uluslar arası ilişkiler gibi çok farklı alanlarda yapılan araştırmalar öz-yeterlik inancının davranışlar açısından belirleyici olduğunu göstermektedir (Kurbanoğlu, 2004: 8).

Bandura'ya göre öz-yeterlik; davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilksin yargılarıdır. İnsanların sahip oldukları öz-yeterlik inançları, onların hissedeceklerini, düşüncelerinin, davranışlarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Güçlü bir öz-yeterlik hissi, insanların başarısını ve mutluluğunu birçok şekilde geliştirmektedir (Kiremit, 2006: 68).

Bandura'ya göre Öz yeterlik inancı ise bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir. Bandura'ya göre öz yeterlik inancı, yeteneklerimiz üzerindeki

inanca dayanır ve belirli amaçlara yönelik olarak yapılacak davranışları organize etmek ve gerçekleştirmek için gereklidir (Schmitz & Schwarzer, 2000: 75).

2. 7. 1. Öz-Yeterlilik Kavramının Doğuşu

Konunun tarihsel gelişiminde William James karşımıza çıkan ilk isimlerin başında gelmekte ve “öz güven” kavramını kullanan ilk araştırmacıdır. William James aynı zamanda bu alanla ilgili olarak “Psikolojinin Temelleri” adlı kitabı yazmıştır. James, bir yerlere gelmek ve belli konularda bir şeyler yapmak için öncelikle kendimizi tanımamız, kendimiz hakkında belli fikirlere sahip olmamız ve bu fikirleri içselleştirmemiz gerektiğini vurgulamaktadır (Say, 2005: 11).

James daha sonra 1920’lerden 1940’lara kadar “Kişilik” konusuna dikkatleri çekmeye başlamıştır. Bir süre kişiliğin yapı taşları; akıl, bilinç, fark etme, istek ve işlev gibi zihnin sahip olduğu yapı taşları ile birlikte bir belirsizlik içine sürüklenmiştir. Akıl, bilinç, fark etme, istek ve işlevin kişi hayatı üzerinde, özellikle de eğitim üzerinde ciddi boyutlarda etkisi vardır. Dolayısıyla yıllar boyu, öğretmenler ve öğretim görevlileri psikologların, psikoloji alanında araştırma yapan bilim adamlarının yönlendirmelerini takip etmişlerdir. Freud’un “Bilinçsiz Motive Olma”, James’in “Alışkanlıklar”, Watson ve Skinner’in “Görülebilir ve Ölçülebilir Davranış” üzerine yaptıkları incelemelerde de bunlar vurgulanmıştır. Sonuç olarak “Kişilik – Karakter” kavramları psikolojinin ve eğitim bilimlerinin konuları dâhiline alınmıştır (Say, 2005: 12).

1950’li yıllara gelindiğinde hümanist hareketler başlamıştır. Bu hareketin fikir babası Abraham Maslow olmuştur. Maslow, motivasyonel yöntemi, kişinin kendi üzerine düşeni yapması, ihtiyaçlarını karşılaması, kapasitesini oluşturma ve eğilimlerine ulaşması için, insani arzular üzerine temellendirilmiştir. 1960- 1970’li yıllar boyunca, zihinsel yapı esaslı harekete geçiren güçler ve etkili yöntemler konuları üzerinde durularak, bu konular üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle “Kişi – Karakter” kavramları dinamik olarak seçilmiştir. Eğitimciler, psikologlar ve psikoloji alanındaki araştırmacılar tarafından sarf edilen gayret öz düşüncenin ve öz güvenin önemini ortaya çıkarmıştır. Aynı dönemde, kişinin, karakterine dair olumlu yöndeki inançlarının;

- Kişilerin okul başarısını yükselttiği, sonucuna varılmıştır,

- Küçük yaştaki çocuklar için, kapasitelerinin en üst noktasına erişmelerine yardımcı olduğu, fikrine ulaşılmıştır.

Bu yıllarda eğitimde öz güven kavramı kullanılmıştır ve tanınmış eğitimcilerinden biri, öz güven konusunda şu açıklamayı getirmiştir:” Bir çocuğun öz güveni varsa, onun başka hiçbir şeye ihtiyacı yoktur. Kendisini bulmuştur; çünkü yapması gereken sadece kişiliği yönünde kendisini geliştirmesidir” (Say, 2005: 12).

2. 7. 2. Öz-İnancın Eğitimde Kullanılması

1980 yıllarına gelindiğinde, psikologların ve psikoloji araştırmacılarının çalışmalarında ve ulaştıkları sonuçlarda özellikle insan yapısında kavramsal yöntem ve bilgi aktarımı konularında değişiklikler yapılmıştır. Kavramsal değişim teknolojinin ilerlemesinden ve gelişimin simgesi sayılan bilgisayarın icadından etkilenmiştir. Ortaya konan teoriler ve araştırmalar zihinsel ve akli olayları vurgulamıştır. Bu vurgu, karakter üzerine görüşler ortaya koymaktan çok kodlama, kod çözme, bilgi aktarım stratejileri, hafıza yapısı şema ilişkisi, problem ve çözümü gibi kavramsal yapıları ele almıştır.

Yapılan araştırmalarla, öz-düşünme kavramı önemli bir boyut kazanmıştır ve bu kavram eğitim psikolojisinin önemli bir bölümü haline gelmiştir. Konuya dair pek çok fikir sunulmuştur. Bunların en önemlilerinden biri “İnanç” konusu olmuştur. Alt başlıklarda ise kişiliğin yapı taşları ele alınmıştır. Kişiliğin yapı taşları arasına ise öz düşünce, öz-odak, öz-devamlılık ve “öz” ile başlayan pek çok kavram eklenebilir. Kişilerin kendileri ile ilgili oluşturdıkları, geliştirdikleri ve gerçekleştirdikleri inançları, tüm eğitim-öğretim hayatları boyunca ya da sosyal hayatları içerisinde kişiyi başarılı olma ya da başarılı olmama yönünde etkiler. Öğrencilerin, okul hayatlarında neyi niçin yaptıkları ya da yapmadıkları ya da yapamadıkları ve neden başarısız oldukları konularına ışık tutmuştur. Şu sorular konunun açılması ve irdelenmesi yönüyle önemlidir (Say, 2005: 13).

1. Öğrenciler niçin bazı aktivitelere katılmayı tercih ederken diğerlerini göz ardı ederler?
2. Öğrenciler neden bazı akademik konularda başarılı olurken, diğerlerinde başarısız olurlar?

3. Neden öğrenciler bazı vazifeler karşısında heyecan ve endişe duyar, paniğe kapılır? Ya da.
4. Öğrencilerin hayatlarına dair öncül düşünceleri nelerdir?

Her bir soru irdelendiğinde ve her birine cevap alınabildiğinde, öğrenci kendisine uygun aktiviteyi ve vazifeyi seçebilecektir. Görüldüğü gibi, öz-inanç, öz-benlik, öz-güven ve öz-yeterlilik kavramları gerek öğrenciyi tanımada, gerek öğretim stratejileri yeterliliğini irdelemede, sınıf yönetim yeterliliğini değerlendirmede önemli bir yere sahiptir. Kişinin dış etkenler ve sonuçları karşısında onları nasıl yorumladığı önemlidir. Kişi ancak bu yorumlama ile kendine bir yöntem oluşturabilecektir. Genel itibarı ile göz ardı edilmiştir, kişi yeteneğinin öz-algısını hedeflere ulaşmada aracı yapmasıdır. Buradan çıkarılabileceği gibi “öz-algı” kavramı hedeflere ulaşmada yardımcı unsurdur. Bununla birlikte, öz-algı, yapılan faaliyetlerde de kontrol mekanizması niteliğindedir.

2. 7. 3. Öz-Yeterlilik İnancının Kaynakları

Öz yeterlilik hayatın her alanında herkes tarafından belli oranlarda kullanılmakla birlikte evrimini şu haliyle tamamlayamamış bir konu olduğu düşünülmektedir. Öz yeterlilik inancı dört temele dayanır. Her birinin sahip olduğu içerik tekrar tekrar gözden geçirilmekte ve test edilmektedir (Miller & Dollard, 1941: 78).

Öz-yeterlilik inancının kaynağı olan dört temel şunlardır;

1. Başarı deneyimi
2. Dolaylı deneyim
3. Sosyal inanç
4. Psikolojik durum

2. 7. 3. 1. Başarı Deneyimi

Başarı deneyimi, amaca yönelik performans oluşumu sonucunda, düşünülebilir. Ayrıca öz yeterlilik inancının en etkin kaynağıdır. Kişiler davranışlarını ölçülendirebildikleri ve yorumlayabildikleri takdirde, öz yeterlilik inançlarının oluşumlarına olumlu etkide bulunurlar. Yani “Başarı, öz yeterliliği artırır, başarısızlık ise azaltır.” şeklinde düşünülebilir (Say, 2005: 19).

Matematik sınavında yüksek performans gösteren bir öğrenci matematikten yüksek not alacaktır ve sınıfta rahat bir yaklaşım sergileyecektir. Bu yaklaşımla ileriki dönemlerinde matematik içerikli bir bölüm ya da sınıf seçecektir. Matematik ile ilgili kendine verilen görevlerde rahat olacaktır ve bu duygu, kişi zorlukla karşılaştığında onun gayretini arttıracaktır. Diğer yandan sınavda düşük not almış öğrencinin yeteneklerine olan güveni azalacaktır. Sonuç olarak matematikte düşük başarı göstermiş olduğu için, ileriki dönemlerde matematik sınıflarına katılmaktan ve matematik ile ilgili çalışmalar yapmaktan kaçınırlar. Burada amaç, öğrencinin okuldaki başarısını arttırmak, öz kabiliyet ve güvenini ortaya çıkarmasına yardımcı olmak olmalıdır. Bu da, gelenekçi yapıya göre, öğrenciye sözlü telkin vermekle ve öğrenciyi ikna etmekle olur. Sosyal kavram teorisi ise gelenekçi düşünceden farklı olarak, öğrencinin deneyimleri yoluyla kazandığı başarılar üzerinde durulması gerektiğini vurgular ve bu yolla öğrencinin motivasyonunun sağlanması gerektiğini savunur (Say, 2005: 19).

2. 7. 3. 2. Dolaylı Deneyim

Dolaylı deneyim, yeterlilik bilgisine kaynaklık eden ikinci konudur. İçeriğini (kaynağını) ise diğer insanlarla kurulan ilişkilerden alır. Başarı deneyimine göre daha az bilgi vericidir. Bireyler sahip oldukları yetenekler konusunda emin olmadıklarında ya da kısıtlı sayıda birkaç deneyime sahip olduklarında daha duyarlı olmaktadır. Dolaylı deneyimin içine aldığı diğer bir konu ise sosyal karşılaştırmalardır. Yani dolaylı deneyim, kişinin bir başka birey ile karşılaştırılmasını ön görür. Burada kişinin akranlarıyla oluşturacağı gruptan ve etkilerinden söz edilebilir. Grupların nasıl değerlendirileceği, onurlandırılacağı ve onlara nasıl bir davranış gösterileceği, içinde bulunduğu gruba uyum sağlamak isteyecek ergenlik öncesi ve sonrası çocuklar için

önem taşımaktadır. Sosyal karşılaştırmalar ve grup modelinin, öz inancın gelişmesi ve güven oluşması yönünde büyük etkisi vardır. Kişiler arası iletişim, farklı konuların doğuşuna sebep olabilir. Mesela, model olarak seçilen kişinin başarısızlığını gözlemleyen kişi, bu başarısızlığı kendi ile ilişkilendirirse öz yeterlilik konusunda olumsuz etkilenebilir. Diğer yandan, gözlemci, kabiliyetini modelinkinden üstün tutmayı becerebilirse olumsuz etkilenmez (Say, 2005: 20).

2. 7. 3. 3. Sosyal İnanç

Bireyler, öz yeterlilik inancını toplum içerisinde kişilerden aldıkları sosyal mesajlar sonucunda oluşturur ve geliştirirler. Kişilerin sözlü değerlendirmelerinin önemi vardır. Ergenlik dönemindeki pek çok genç kendilerine söylenenlerle kendilerini değerlendirirler. Özellikle çocukluk yaşlarında, kendilerine söylenen ve yapılanları hayatlarının geri kalan kısmında hatırlarlar. Bu da güven duygusu üzerinde ciddi önem taşır. Yalnız burada unutulmaması gereken bir konu vardır. İkna edici yaklaşım, içi boş sözler ve yersiz övgüler ile karıştırılmamalıdır. Olumlu telkin kişiyi teşvik eder, güç kazandırır. Olumsuz telkin ise öz inancı zayıflatır ya da yok eder (Say, 2005: 20).

2. 7. 3. 4. Psikolojik Durum

Stres, korku, karamsarlık ve yorgunluk, yeterlilik inancı konusunda bilgi verir. Çünkü bireyler kendi düşüncelerini çeşitlendirebilecek kabiliyete sahiptirler. Olumsuz duygulara kapılmış olmaları, onların kendi yetenekleri hakkında düşündükleri olumsuzluğa dikkat çeker. İnsanlar kendilerini okuyabilirler. Bu okuma, düşüncelerin ve oluşan duygusal yapının hatırlatıcısı olur (Say, 2005: 20).

Yapılması planlanan iş deneyiminin oluşturduğu duygusal yapı göz önüne alındığında, kişinin güveni ölçülebilir. Olumsuz psikolojik yapı, yapılacak işin ters gideceğine dair ipucudur. Toplum içerisinde, konuşurken endişe duymak, kişinin toplum önünde konuşma yeteneğinden yoksun olduğunu gösterir. Dahası, kişi bir defa nefret içerikli duygulara sahip oldu mu ya da yetenekleri ile ilgili korkuya kapıldı mı, oluşan olumsuz duygular kişide ruhsal incinmeyi (ajitasyonu) harekete geçirir. Sonuç

olarak kişi başarısz olacağından korkar. Stres ve korku her zaman ve sadece kişinin yeteneklerine olan güvensizliğinden kaynaklanmaz. Aynı zamanda gerçekleşen olayın, konuşmanın ya da faaliyetin önemi de strese ve güvensizliğe yol açabilir. Yapılması istenen göreve verilen güçlü duygusal tepkimeler, görevin başarı ile mi yoksa başarıszlık ile mi sonuçlanacağı konusunda ipucudur. Tahrik edici, harekete geçirici güçlü duygular performansı düşürmektedir (Say, 2005: 21).

2. 8. Öz-Yeterlilik İnancının Etkileri

“Öz” ile başlayan kavramlar, kişilik değerlendirmesinde, fikir zenginleştirmede ve davranış geliştirmede etkilidir. Öz inanç yeterliliği pek çok başlık altında vurgulandığı gibi, kişi davranışını da pek çok yönden etkiler. En başta kişinin seçimlerini etkiler. Verilen vazife ya da yapılması gerekenler karşısında kişi kendini rahat ve güvenli hisseder ve olumsuz düşünceleri bertaraf eder. Hayat akışında kişiye takip edeceği temel in oluşmasında yardımcı olur. Yeterlilik inancı ayrıca, kişinin hangi aktiviteye ne kadar gayret sarf etmesi gerektiği, güç olaylar karşısında ne kadar sabırlı ve dayanıklı olması gerektiği ve olumsuz durumlar karşısında nasıl sakin olabileceği konularında ışık tutmaktadır. Yeterlilik duygusu ne kadar yüksek olursa, kişinin gayreti, sabrı ve sakinliği de o kadar yüksek olur. Yeterlilik inancı ile stres arasında da bir bağ vardır. Bireylerin kendilerine verilen görevler karşısında yaşadıkları stres yeterlilik inancının zayıflığı ile alakalandırılabilir. Yeterlilik inancına olan büyük bağlılık, kişinin başarıya erişmesinde ve kişilik gelişiminde sayısız etkiye sahiptir (Say, 2005: 22). Mesela;

1. Kuvvetli öz yeterliliğe sahip kişi, kişilerin zor olduğunu bildikleri için kaçındıkları vazifelerden geri durmazlar ve zor işlerin üstesinden rahatlılıkla gelebilirler.
2. Aktivitelere ilgi gösterirler ve en derin konulara hakin olabilirler. Kendilerini zorlayıcı hedeflere odaklarlar ve başarılı girişimlerini devam ettirirler. Başarıszlıkla karşılaştıklarında dahi yükselmeyi hedef alırlar ve başarılarını devam ettirirler.
3. Dahası, başarıszlık, hata, olumsuzluk çaba sarf edilmemiş ve sonuçta başarısz olunmuş olaylar, yetersiz bilgi ya da ortaya konulmuş beceri yoksunluğu sonrasında sahip oldukları yeterlilik düşüncesi ile toparlanırlar. Ve başarıyı yeniden elde edebileceklerini düşünürler. Bunların aksine, öz yeterlilik inancı zayıf insanlar,

olayları olduklarında daha da zor görmektedirler. Kendilerinde hakim olan olumsuz düşünce, strese, depresyona, objektif bakamamaya ve sorunları çözememeye sebep olmaktadır. Bunun da tersine öz yeterlilik inancı yüksek kişiler, zor görevler ve aktiviteler karşısında sakindirler.

Sonuç olarak öz yeterlilik inancı, kişide görülen her bir davranışta belirleyici role sahiptir ve bu yolla kişinin ulaşabileceği sonuç tahmin edilebilir (Say, 2005: 22).

2. 9. Öz-Yeterlilik ve Öz-Güven Arasındaki Fark

“Öz yeterlilik” ve “öz güven” kavramları genelde birbirlerine karıştırılırlar. Fakat aralarındaki fark, araştırmacı tarafında da netleştirilememiştir. Bazı araştırmacılar bu ifadeleri birbirlerinin eş anlamlısı olarak kullanmışlardır. Bazıları ise “öz güven” kavramı dâhilinde öz yeterliliği işlemiştir. Bazıları da öz güveni, öz yetenek algısı olarak tanımlamışlardır (Say, 2005: 22).

Öz- yeterliliğe, kişisel kabiliyet inancı olarak bakılabilir. Öz güven ise sahip bulunan öz zenginliğin duyumsanmasıdır. Bandura ise öz güven için şu sözleri söylemiştir: “Öz güven, öz zenginlik değerlendirmesi ile ilgilidir. Bu ise kültürün kişi özelliklerini nasıl zenginleştirdiğine bağlıdır. Ayrıca, standart kişilik davranışları ile örtüşüp örtüşmediği de önem taşımaktadır. Algılanabilen öz yeterlilik ise kişinin kendi yeteneklerini değerlendirmesi sonucunda oluşur.” Konuya dair farklılık gösteren örnekler vardır. Mesela buz kayağı örneği verilecek olursa, bu aktiviteye öz zenginlik duyguları sarf etmediği için sonucunda düşülse ya da kayak becerilemese bile öz güven kaybedilmez. Ya da trafikte araç kullanma şekli trafiğin yoğun olduğu yerden gitmeyi ya da çevre yoldan sakın bir yolu seçmeye göre değişebilir. Sonuç olarak, öz güveni sarsacak bir yönü yoktur. Buradan özetle öz yeterlilik kişinin kabiliyetlerini değerlendirmesidir. Öz güven ise sahip olunan kabiliyetin duyumsanmasıdır. Konu, iki ayrı cümle üzerinde değerlendirilirse: Tipik öz güven cümlesi şöyle olur, “Matematikte kendimi yetersiz hissediyorum.” Öz yeterlilik cümlesi ise “görevini başarılı bir şekilde yaptığında ne kadar rahatsın” şeklindedir.

Öz güven değerlendirmeleri, sosyal ve kişisel temellidir. Kişiler bazen kendileri hakkında iç ya da dış değerlendirmeler yaparlar. Şöyle ki;

Dış değerlendirme: “Matematikte diğer arkadaşlarımdan daha başarılıyım.” ya da,

İç değerlendirme: “İngilizcedeki başarıım matematikteki başarımdan daha yüksektir.”

Chapman ve Tunner’in bulgularına göre öğretimin ilk yıllarında okumada çekilen zorluk, ileriki yıllarda öz güven üzerinde olumsuz etkiye sahip olmaktadır.

William James, öz güven konusunu şu şekilde formüle eder:

Öz güven = Başarı/Girişim

Sözlü ifade edilecek olursa, öz güven, başarının girişime bölünmesinden oluşur. Buradan ise anlaşılan, kişinin sadece kendini iyi hissetmesinin başarıya ulaşacağını göstermediğidir. Bandura öz güven yoksunluğunu bazı temellere dayandıran araştırmasında şu görüşlere yer verir:

1. Öz güven eksikliği, kişideki yetersiz kabiliyetten kaynaklanabilir.
2. Öz güven eksikliğinin sebebi, kişinin kafasında oluşturduğu gerçek dışı korkular olabilir. – kendisinden gücünün yetemeyeceği işlerin yapılmasının isteneceği düşünce gibi

2. 10. Öz-Yeterlilik İnancının Ölçülmesi

2. 10. 1. Genel Yeterliliğin Ölçümü

Öz-yeterlilik inancının Bandura tarafından güç ve düzey boyutu yanında vurguladığı bir başka yönü “genellenebilirliği” dir. Öz-yeterlilik, genellenebilirliği açısından ele alındığında, herhangi bir görevden tamamen bağımsız olarak düşünülmektedir; bu yönüyle, genel yeterlilik düzeyini veren bir ölçümdür. Bandura’nın yaklaşımı, genellenebilirlik boyutunun ölçülmesine imkân vermemekte, bu boyut bir kontrol değişkeni olarak kullanılmaktadır. Çünkü daha önce de tartışıldığı gibi, Bandura, öz-yeterliliğin genel bir olgu olarak ele alınmasına karşıdır (Işık, 2001: 24).

Literatürde, “Genel Yeterlilik İnancı”nı artırmak üzere geliştirilmiş, yaygın olarak kullanılan üç ölçüm aracı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Sherer ve arkadaşları

tarafından, farklı ortamlarda gösterilen üç temel davranış biçimi üzerine kurgulanan soru formudur. Bu davranış biçimleri, öz-yeterlilik inancının göstergesi olarak ele alınmış ve ölçüm aracı bu göstergeler kullanılarak geliştirilmiştir. Bu göstergeler, harekete geçme (initiation), çaba sarf etme ve zorluklara rağmen sebat göstermedir. Sherer'in bu çerçevede geliştirdiği "Öz-Yeterlilik Soru Formu" (The Self-Efficacy Scale), "sosyal yeterlilik" ve "genel yeterlilik" olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. Bu soru formu ile daha sonra yapılan çalışmalarda, beş faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkarılmıştır ve bu yeni faktör yapısının, öz-yeterlilik inancının Bandura tarafından vurgulanan güç, düzey ve genellenebilirlik boyutları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu faktörler, Genel Yeterliliğin Düzeyi, Genel Yeterliliğin Gücü, Genel Yeterlilik (General efficacy competence), Sosyal Yeterlilik'tir (Işık, 2001: 24).

Genel yeterlilik olgusu ile ilgili olarak literatüre giren ikinci ölçüm aracı, Schwarzer ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve kültürler arası bir araştırmada kullanılmak üzere "Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi" olarak da Türkçeleştirilmiştir. Schwarzer'in yaklaşımına göre, genel yeterlilik, kişinin çok çeşitli stresörlerle başa çıkabileceğine dair iyimser inanışlarıdır ve özellikle mücadele gerektiren durumlarla başa çıkmak için yetkinliklerinin kişi tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir (Schwarzer, 1992: 89). Bu sebeple bu ölçüm aracını oluşturan maddeler, beklenmedik olaylar ve zor durumlar karşısında kişinin göstereceği davranışları kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır (Schwarzer, 1993: 47).

2. 10. 2. Öz-Yeterlilik İnancının Ölçümü İçin Yeni Bir Model Önerisi

Sosyal Bilişsel Teori'ye göre, insan davranışı beş temel yetkinlik üzerine kuruludur ve bu yetkinlikler, davranışları başlatan, sunan ve sürekli kılan temel özellikler olarak ele alınmaktadır. Bu temel yetkinlikler; soyut düşünme (symbolizing), öngörme (forethought), gözlemlene (observational), kendini ayarlama (self-regulatory) ve kendini sorgulama (self-reflective)'dir (Işık, 2001: 27).

Bu beş yetkinliğin, aynı örgütsel ortamda farklı davranışlar sergileyen çalışanların anlaşılabilmesinde açıklayıcı faktörler olduğu belirtilmektedir:

- a) *Soyut Düşünme*: Sosyal Bilişsel Teoriye göre insanlar, çevresel koşullara başarılı bir şekilde tepki verme, bu koşulları değiştirme ve bu koşullara uyumu sağlayan

gelişmiş bir soyut düşünme yeteneğine sahiptir. Bilgi işleme süreci sonunda, görsel deneyimler, içsel birer bilişsel modele ve sembole dönüştürülmekte ve bu semboller daha sonraki deneyimlerinde bireye yol gösterici olmaktadır. Soyut düşünme sayesinde, geçmiş deneyimlere, anlam ve biçim kazandırır. Böylelikle insanlar problem çözerken veya seçim yapmaları gereken durumlarda, deneme-yanılma yönteminden ziyade, alternatifleri zihinlerinde test edebilmekte ve ardından harekete geçebilmektedir.

- b) *Öngörme*: İnsanlar kısa dönemdeki hareketlerini planlayabilir, bu davranışların olası sonuçlarını öngörebilir ve kendileri için hedefler belirleyebilir. İleriyi görme becerisi sayesinde, insanların davranışları istemli hale dönüşmekte; bu bilişsel süreç sayesinde, geleceğe yönelik olarak olaylar arasında nedensel ilişkiler kurulmaktadır.
- c) *Gözlemleme*: İnsanlar her türlü davranışı, başkalarının davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme kapasitesine sahiptir. Yapılan gözlemler sonucunda, kişiler mevcut kurallar hakkında bilgi sahibi olmakta; böylelikle, deneme-yanılma yönteminin yaratacağı risklerden kendi deneyimlerinin sonuçlarını yaşayarak öğrenmenin getireceği zaman kaybindan kaçınmaktadırlar. Örgütsel açıdan bakıldığında, koşullar karmaşılaştıkça, hatanın yaratacağı olumsuz etkiler de arttığı için, gözlemleme yetkinliği giderek daha önemli hale gelmektedir.
- d) *Kendini Ayarlama*: İnsan davranışı, bireyin kendisi tarafından konulmuş içsel standartlarla yönlendirilir. Bu standartlar, davranışların ortaya atılmasını, kontrol edilmesini ve gösterilmiş davranışların değerlendirilmesini sağlamaktadır (Bandura, 1991: 34).
- e) *Kendini Sorgulama*: Birey, kendi deneyimlerini ve davranışlarını değerlendirme ve analiz etme becerisine sahiptir; bu sayede, koyduğu standartlar ile sergilediği davranış arasında bir tutarsızlık fark ederse, kendisini sorgulamaya başlar. Böylelikle, farklı kişisel deneyimleri hakkında derinlemesine düşünerek, çevresi ve kendisi hakkında yorumda bulunabilmektedir.

2. 10. 3. Öğretmen Öz-Yeterliliği

Öğretmen öz yeterliliğinde birinci boyut, öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılarıdır. İkinci boyut ise öğretmenlerin öğrencilerin başarılarının etkili öğretme yöntemleriyle artırılabilmesine olan inanç ve yargılarıdır.

Bandura birçok elverişsiz koşulların ve toplumdaki sosyal ve ekonomik sorunların yansımalarının öğrencilerin eğitilebilirliğini ve okul ortamını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle okullar öğretimin yanı sıra üstesinden gelmek zorunda oldukları daha başka birçok sorunla karşı karşıyadırlar. Bu durum öğretmenlerin yeterlik algılarını da etkilemektedir. Birçok öğretmen gün geçtikçe daha disiplinsiz ve başarısız öğrencilerle kuşatılmakta olduğunu belirtmektedir. Bunun sonucu olarak, öğretmenler öğretim görevlerini yerine getirmekte zorlanmakta ve yeterlik algıları düşmektedir. Düşük yeterlik hissi ise öğretmenlerin mesleklerini daha stresli bir şekilde yerine getirmelerine neden olmaktadır (Kurt, 2009: 25).

Özet olarak, öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Kurt, 2009: 27).

2. 10. 4. Öğretmen Yeterliliği

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişmesi ve artması kaçınılmazdır. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin ihtiyaçlarını da dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir. Bu görev ve sorumlulukları içinde barındıran öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterlikteki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır. Milli Eğitimin hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı”nda, iyi bir öğretmenin

sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır (Varol, 2007: 74). Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Kişisel ve Meslekî Değerler-Mesleki Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007: 38).

Belteğine göre öğretmen yeterlikleri, genellikle öğretmenlik mesleğini oluşturan bileşenlerden hareketle tanımlanmaya çalışılmaktadır. Aşağıda bu tanımlardan bazıları aktarılmıştır;

-Yeterlilik bireyin, bağımsız planlama, uygulama ve izlemeyi gerektiren faaliyetleri gerektiren gerçekleştirebilme kapasitesidir.

-Yeterlilik, bilgi ve beceriyi, öngörülen amacı gerçekleştirebilmek için etkili olarak kullanabilmektir.

-Yeterlilik, bireyin yaşamdaki rolünü başarıyla gerçekleştirebilmesi için sahip olması ve geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlardır.

-Mesleki yeterlilik, iş ile ilgili faaliyetleri iş hayatınca beklenen standartlara göre yapabilme yeteneği/gücüdür (Parkes, 1994 akt. Sezgin, 2009: 75).

Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir. 1998 yılında öğretmen yetiştirme alanında YÖK tarafından yapılan yeni düzenlemeler bu halkanın en son zincirlerinden birisi sayılabilir (Seferoğlu, 2004).

Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede sık sık gündeme gelen değişik uygulamalar bu alanda standartlaşma konusundaki zorlukları da beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2003 akt. Seferoğlu, 2004).

Özellikle 80’li yıllarda yapılan uygulamalar sisteme katılan öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda da Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) uzun yıllar süren hizmet içi çalışmalarıyla meşgul etmiştir(Seferoğlu, 2004). Sonraki tarihlerde başlayan reform sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmen eğitimi bağlamında öğretmenin yeterlikleri gündeme gelmiştir. Öğretmen yeterlikleri çalışması ilk olarak “Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim” olmak üzere 5 bileşenden Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) Projesi kapsamında 2002 yılı Eylül ayında başlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri çalışması Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğunda yapılmıştır (ÖYEGM, 2008:1).

Öğretmen Yeterlikleri çalışmasının;

Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,

Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,

Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,

Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,

Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,

Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,

Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,

Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak, için hazırlandığı ifade edilmektedir (ÖYEGM, 2008).

MEB öğretmen yeterliklerinin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, amacıyla kullanılacağını belirtmektedir (ÖYEGM, 2008).

Bir öğretmenin yeterlilik duygusu iki faktörden oluşmaktadır. Bunlar:

- Özel öğretim yeterliliği; öğretmenin öğrencisinin öğrenmesini etkileyenin bizzat kendisi olduğunu düşünerek kendi inançlarıyla ilgili olan kısmıdır.
- Genel öğretim yeterliliği ise; öğretmenin ortaya koyduğu öğretimin öğrencisinin öğrenmesini etkileyebileceğine olan inancıdır (Bain, 2005: 89).

Bir öğretmenin öz yeterlilik inancı, zor ya da güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır (Gülebağlan, 2003: 20).

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli çaba ve davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran 2007: 40).

2. 10. 5. Öz-Yeterliliği Yüksek Öğretmenlerin Özellikleri

Ross bir öğretmenin öz yeterlilik duygusunun öğretimde harcadığı çaba miktarını, zorluklarla karşılaşıldığındaki istikrar derecesini ve yapılan görev seçimlerini belirleyeceğini ifade etmektedir. Brookhart ve Loadman'a göre öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler içerikten çok öğrenci gelişimine odaklanarak kendilerine daha yüksek standartlar ve hedefler koyar. Bu tür öğretmenler geleneksel kontrol yöntemlerine dayanmaktansa öğrencinin öz yönetimini teşvik eder. Öğretmen yeterliğinin zaman kullanımı, sınıf yönetimi stratejisinin seçilmesi ve soru sorma teknikleri gibi önemli yönerge kararlarında önemli bir rolünün olabileceği ortaya çıkmıştı.

Tschannen ve Hoy' a göre yeterlik beklentisi; bireyin verilen görevleri yerine getirmek için gerekli davranışları ortaya koyabileceğine ilişkin düşüncesi iken, sonuç beklentisi bireyin bu görevi beklenen yeterlik düzeyinde gerçekleştirmesinin olası sonuçlarına ilişkin görüşlerdir (Gülebağlan, 2003: 22).

Bandura öz yeterlikleri yüksek olan kişilerin öz algılarını artırabilecek deneyimler arayacaklarını ileri sürmüştür. Bandura öz yeterlik düşüncelerinin; bireylerin hedeflere ulaşmak için çaba harcamasını, sorunla karşılaştığında sabırlı davranabilmesini, geçici engellerle mücadele edebilmelerini ve yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol uygulaması gereken davranışlara fırsat veren düşünce modellerini ve duyguları etkilediğini ileri sürmektedir (Gülebağlan, 2003: 41).

Bandura öğretmenlerin yeterlik algılarının sadece konuyu öğretme becerilerinden ibaret olmadığını, öğrenme ortamını oluşturan sınıf disipliniyi sağlama, kaynakları kullanma ve çocukların öğrenmesine aileden destek alma konularındaki yeterlik düşüncelerinin de öğretmenin etkinliğini belirlediğini ifade etmektedir. Bandura' nın öz yeterlilik kuramı, öz yeterliliği düşük olan bireylerin öz yeterliliği yüksek olan bireylere göre, yeteneklerinden kuşkulandıklarını ve yeteneklerine güvenmediklerini, başarısızlık durumunda cesaretlerinin kolayca kırıldığını, bir görevden daha çabuk vazgeçtiklerini, olumsuz öz değerlendirme sonuç vermesi olası durumlardan kaçındıklarını ve kendileri için daha düşük hedefler belirlediklerini ileri sürmektedir (Gülebağlan, 2003: 77).

2. 10. 6. Öz-Yeterlilik İnancı ve Öğretmen Öz-Yeterliliği

Öz yeterlilik inancı “kişinin, ilgili durumlarla başa çıkabilmek için gereken davranışları ve hareketleri sergileyebileceğine dair inancı’ dır (Işık, 2001: 3).

Birey bir sonuca ulaşabileceğine inanıyorsa, daha aktif davranır ve yaşamının seyrini kendisi belirler. Bu “yapabilirim” inancı, bireyin içinde bulunduğu şartları kontrol altına alma hissini yansıtır. Öz yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007: 59). Bunlar:

1. Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının bir işaretidir. Dolayısıyla yaşanan başarı pekiştireç etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.

2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): Pek çok beklenti çevredeki kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Çevredeki kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.

3. Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik, destek ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

4. Duygusal Durum: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak pozitif durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır (Köseoğlu Yılmaz ve Soran, 2007: 67).

Bandura öz yeterlilik düşüncelerinin; bireylerin hedeflere ulaşmak için çaba harcamasını, sorunla karşılaştığında sabırlı davranabilmesini, geçici engellerle mücadele edebilmelerini ve yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol uygulaması gereken davranışlara fırsat veren düşünce modellerini ve duyguları etkilediğini ileri sürmektedir (Gülebağlan, 2003: 63). Yine bunu yanında, Bandura' nın öz yeterlilik kuramı, öz yeterliliği düşük olan bireylerin öz yeterliliği yüksek olan bireylere göre, yeteneklerinden kuşkulandıklarını ve yeteneklerine güvenmediklerini, başarısızlık durumunda cesaretlerinin kolayca kırıldığını, bir görevden daha çabuk vazgeçtiklerini, olumsuz öz değerlendirme sonuç vermesi olası durumlardan kaçındıklarını ve kendileri için daha düşük hedefler belirlediklerini ileri sürmektedir (Gülebağlan, 2003: 30).

Bir öğretmenin öz yeterlilik inancı, zor ya da güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır (Gülebağlan, 2003: 20). Bir başka ifadeyle öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlilik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği ortaya çıkmıştır. Öz yeterliliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntem-teknikler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi

konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007: 95).

2.11. Ortaöğretime Geçiş Sistemi

2007 yılında kabul edilerek 2008 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim kurumları geçiş sistemine göre, 8. Sınıf öğrencileri 2007–2008 öğretim yılının sonunda Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) girerken, 6. ve 7. sınıf öğrencileri Seviye Belirleme Sınavına (SBS) katılmışlardır.

Tek oturumlu sınavlarda yaşanan kaygının ve öğrencilerdeki stresin azaltılması, sonuç yerine süreç odaklı ölçme değerlendirme vb. amaçlarla uygulamaya konulan SBS sisteminde, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesinde, yalnızca sınavdan aldıkları puan değil, yılsonu başarı puanlarının da (YSBP) dikkate alınmasıyla hesaplanan sınıf puanları (SP) esas alınmaktadır.

Günümüzde bilim ve teknolojinin bu denli hızlı ilerleyişi eğitim kurumlarında verilen bilgileri alan değil bilgiye ulaşabilen, araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk eğitim kalitesinin artırılmasındaki arayışları, beraberinde de yenilikleri getirmektedir. Bu yeniliklerden birisi de 2007 yılında kabul edilip 2008 yılında uygulamaya konan ortaöğretim kurumları geçiş sistemidir. 2007–2008 öğretim yılının sonunda 8. Sınıf öğrencilerine Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) uygulanırken, 6. ve 7. sınıf öğrencileri Seviye Belirleme Sınavına (SBS) katılmışlardır.

Tek oturumlu sınavlarda yaşanan kaygının ve öğrencilerdeki stresin azaltılması, sonuç yerine süreç odaklı ölçme değerlendirme vb. amaçlarla uygulamaya konulan SBS sisteminde, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesinde, yalnızca sınavdan aldıkları puan değil, yılsonu başarı puanları (YSB) ve davranış puanları (DP) da dikkate alınarak sınıf puanlarının (SP) hesaplanması esas alınmıştır. Fakat Danıştay'ın Mart 2009'daki 10580 nolu kararı ile sınıf puanlarının belirlenmesinde davranış puanları hesaplamanın dışında tutularak öğrencilerin puanları yeniden hesaplanmıştır. 2009 yılında uygulanan sınavlarda da davranış puanları aynı nedenle hesaplamalarına dahil edilmemiştir.

OKS'den SBS'ye geçişte getirilen bir başka yenilik de sınava yabancı dil dersinin sınav kapsamına alınmasıdır. Ders sayısının beşe çıkması ile derslerin soru sayılarındaki dağılımda Tablo 1'de gösterildiği şekilde değiştirilmiştir. Türkçe-Matematik (TM) ve Matematik-Fen (MF) olarak iki puan türünde değerlendirilen OKS'de Ağırlıklı Standart Puanlar (ASP) alana göre farklılık gösterirken SBS'de ASP'ler standart hale getirilmiştir.

Tablo 1. OKS ve SBS'de Derslerin Soru Sayıları ve Ağırlıklı Standart Puan Katsayıları

	TÜRKÇE			MATEMATİK			FEN VE TEKNOLOJİ			SOSYAL BİLGİLER			YAB. DİL	
	Soru Say.	ASP Katsayısı		Soru Say.	ASP Katsayısı		Soru Say.	ASP Katsayısı		Soru Say.	ASP Katsayısı		Soru Say.	ASP Katsa.
6. SINIF SBS	19	4		16	4		16	3		16	3		13	1
7. SINIF SBS	21	4		18	4		18	3		18	3		15	1
8. SINIF OKS	25	TM 3,5	MF 3	25	TM 3,5	MF 4	25	TM 2,5	MF 4	25	TM 2,5	MF 1		

MEB tarafından Seviye Belirleme Sınavının (SBS) yarışma ve sıralama sınavı olmadığı, öğrencinin seviyesini ölçme amaçlı olduğu açıklanmasına karşın öğrenciler bu sınavlardan aldıkları puanlara göre anadolu liselerine tercih yapabilmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin sınav puanları onların gelecekteki eğitim yaşamları için büyük bir öneme sahiptir.

BÖLÜM-III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâlarına ilişkin öğretmen algılarıyla ve öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini belirlemek için literatür çalışması yapılmış olup likert ölçeği ile betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ve öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin sınav başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olduğu için tarama modelindedir. Karasar'a (1994:77) göre, tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.

Bir araştırmada, bağımsız değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkan ve araştırmanın sonucu durumunda olan değişkene, bağımlı değişken adı verilir. Ayrıca, araştırmada, değişkenliği sonucu etkileyen ya da etkileyecek olan değişken ise bağımsız değişkendir (Köklü ve Büyüköztürk, 2000:9). Başka bir değişkene bağlı olmadan değerler alabilen değişkenlere bağımsız, başka değişkenlere bağlı olarak değerler alan değişkenlere de bağımlı değişken denir (Baykul, 1999:15). Başka bir anlatımla, bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan değişkenlere bağımsız değişken denilebilir (Sezgin, 2006:145).

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları, araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmuştur. Sınav sonuçları ise, araştırmada bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmî ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, tabakalı örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir. Baykul'a (1999) göre, tabakalı örneklem alma yöntemi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve özellikle homojen olmayan evrenlerde uygundur. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin alt gruplarındaki eleman sayılarının evrenin bütünündeki eleman sayısına oranları hesaplanarak örneklem seçme yoluna gidilir. Ayrıca, Balcı (2004), tabakalı örnekleme yönteminde, evrendeki alt grupların örnekleme temsili edilmelerinin garanti edilebildiğini belirtmektedir (Sezgin, 2006:145).

Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde $\pm \%5$ duyarlılık için, $z=2$ güven düzeyinde, $p=0.5$ ve $q=0.5$ olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Yamane, 2001:116-118; Baş, 2003:45; Balcı, 2004:96; Sezgin, 2006:145):

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q}$$

Formülde geçen simgelerin anlamları şöyledir:

N: evren büyüklüğü,

n: örneklem büyüklüğü,

z: güvenirlilik düzeyi,

d: duyarlılık (örnekleme hatası),

p ve q: gerçekleşme ve gerçekleşmeme olasılığı.

Buna göre, araştırma için uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla, eldeki veriler formülde yerlerine yazılarak hesaplama yapılmıştır. Aşağıda görüldüğü üzere, araştırma için uygun örneklem büyüklüğünün 482 kişi olarak kabul edilmesi uygundur. Ancak, gerek uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlüklerden en az etkilenmek ve gerekse örnekleme geçerliğini artırmak amacıyla, hesaplanan örneklem sayısının yaklaşık %220 fazlası alınarak 1500 kişilik bir örneklemin uygun olabileceği düşünülmüş ve bu örneklemin, 66 ilköğretim okulundan seçilmesine karar verilmiştir.

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q} = \frac{17399 \times 2^2 \times 0.5 \times 0.5}{17399 \times 0.05^2 + 2^2 \times 0.5 \times 0.5} \cong 391$$

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evren büyüklüğüne bağlı olarak seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Örneğin; çok büyük evrenler için %95 güven düzeyinde 557 kişinin de, evreni temsil edebileceği görülmektedir (Sencer ve Irmak, 1984:661; Baş, 2003:46; Balcı, 2004:95). Bu verilerin ışığı altında araştırma için 1300 kişilik örneklem seçiminde, öncelikle MEB İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Ankara’daki resmî ilköğretim okullarının öğretmen sayılarını gösteren “2009-2010 Öğretim Yılı Resmî İlköğretim Okulu İstatistiki Bilgileri” alınmıştır (MEB, 2010). İlgili istatistiki bilgilere göre, 2009-2010 öğretim yılında, Ankara’nın sekiz merkez ilçesindeki resmî ilköğretim okullarının sayısı 572, bu okullarda görevli öğretmen sayısı ise 21414 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, Ankara’ya bağlı sekiz merkez ilçenin (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) her biri, ilçe ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan öğretmen sayısının, toplam içindeki oranına göre araştırma örneklemine temsil edilmesi sağlanmıştır. Örneğin; araştırma evreni dahilinde Ankara’nın Altındağ İlçesi’nde, resmî ilköğretim okullarında görevli öğretmen sayısı 2334’tür (Erkek: 716; Bayan: 1618). Altındağ İlçesi’nde görevli öğretmenlerin toplam içindeki oranı, yaklaşık %11 olarak hesaplanmıştır ($2334 \div 21144 \cong 0.11$). Buna göre araştırma kapsamında anket uygulanacak toplam öğretmenlerin %11’inin, Altındağ İlçesi’nden alınması gerektiğine karar verilmiştir. Bu hesaplama yapıldığında, araştırma örneklemine alınacak öğretmenlerin 165’i Altındağ’dan seçilmiştir ($1500 \times 0.11 = 165$). Bununla birlikte, bu ilçeden seçilecek öğretmenlerin evrene uygun şekilde temsil edilmeleri için, cinsiyet ve branş değişkenleri de dikkate alınmıştır.

Araştırmada, uygun örneklem belirlenmesinde, öğretmen sayılarına benzer bir şekilde, uygulama yapılacak okulların seçilmesinde de tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bunun için, her bir merkezî ilçede yer alan ilköğretim okulu sayısının toplam okul sayısı içindeki oranı bulunmuş ve bu oran, araştırma kapsamında uygulama yapılacak okulların belirlenmesinde dikkate alınmıştır. Örneğin; 2009-2010 öğretim yılı verilerine göre Ankara’nın merkez ilçelerinde 572 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu

dönemde Altındağ İlçesi'ndeki okul sayısının 70 olduğu dikkate alındığında, bu ilçedeki okul sayısının toplam içindeki oranı yaklaşık %12 ($70 \div 572 \cong 0.12$) olmuştur. Buna göre araştırma kapsamında uygulama yapılan 66 okulun %12'si ($66 \times 0.12 \cong 7$), Altındağ İlçesi'ndeki okullar arasından yansız (random) olarak belirlenmiştir. Bu hesaplamalara göre, Ankara İli Altındağ İlçesi'nden 7 ilköğretim okulu ve 165 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Bu hesaplamalar, diğer merkez ilçeler için de yapılmıştır. İlgili ilçelerden seçilecek okul ve öğretmenlerin belirlenmesinde ise yansız seçme yoluna gidilmiştir.

Araştırma kapsamında örneklem seçilen merkez ilçelerin okul ve öğretmen sayıları ile bunların örneklem içindeki temsil edilme oranları Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma örneklemi

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı			Okul (%)	Okul (n=66)	Öğretmen (%)	Öğretmen (n=1500)
		Erkek	Bayan	Toplam				
Altındağ	70	716	1618	2334	12	7	11	165
Çankaya	110	929	3002	3931	20	15	18	270
Etimesgut	41	530	1405	1935	7	3	9	135
Gölbaşı	36	142	415	557	6	5	2	30
Keçiören	73	1358	2728	4086	13	13	19	286
Mamak	98	876	1848	2724	17	7	11	165
Sincan	58	873	1664	2537	10	6	11	165
Yenimahalle	86	959	2351	3310	14	10	19	284
Toplam	572	6383	15031	21414	100	66	100	1500

Tablo-2'ye göre araştırmada mevcut şartlar dikkate alınarak 66 ilköğretim okulunda uygulama yapılabileceği düşünülmüştür. Buna göre uygun okul örneklemini olarak Altındağ'dan 7, Çankaya'dan 15, Etimesgut'tan 3, Gölbaşı'ndan 5, Keçiören'den 13, Mamak'tan 7, Sincan'dan 6 ve Yenimahalle'den 10 olmak üzere toplam 66 ilköğretim okulu araştırma kapsamına alınmıştır. İlçelerden seçilecek örneklem sayıları da farklılık göstermiştir. Altındağ'dan 165, Çankaya'dan 270, Etimesgut'tan 135, Gölbaşı'ndan 30, Keçiören'den 286, Mamak'tan 165, Sincan'dan 165 ve

Yenimahalle'den 284 olmak üzere toplam 1500 öğretmen, araştırmanın örnekleminde yer almıştır. Ancak, uygulama sırasında karşılaşılan çeşitli güçlükler nedeniyle örneklem kapsamındaki kişilerin tamamına ulaşılammış ve 1300 anketten geçerli veriler elde edilmiştir. Araştırmada ilçe bazında uygulanan anketlerin geri dönüş oranları Tablo-3'te verilmiştir.

Tablo 3. Anketlerin geri dönüş oranı

İlçe	Dağıtılan Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Geri Dönüş Oranı (%)
Altındağ	165	145	87.0
Çankaya	270	252	93.0
Etimesgut	135	120	88.0
Gölbaşı	30	28	93.0
Keçiören	286	260	90.0
Mamak	165	150	90.0
Sincan	165	142	86.0
Yenimahalle	284	203	71.0
Toplam	1500	1300	86.0

Tablo-3 incelendiğinde, araştırmada uygulanan 1500 anketten 1300'inin geri döndüğü ve tüm anketlerde geri dönüş oranının %86.0 olduğu görülmektedir. Balcı (2004:157), araştırma sonuçları ile ilgili olarak bir yargıya varılabilmesi için anketlerin %80 oranında geri dönmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre bu araştırmada anketlerin geri dönüş oranının yeterli olduğu görülmektedir. Anketlerin geri dönüş oranı Gölbaşı İlçesi'nde ve Çankaya İlçesi'nde (%93) en yüksek olurken, Yenimahalle İlçesi'nde (%71.0) en düşük olmuştur. Anketlerin geri dönüşünde yüksek bir oranın sağlanabilmesi için, uygulama yapılan okullara tekrar tekrar gidilmiş ve süreç yakından takip edilmiştir. Anketlerin dönüş oranının yeterli olduğu kabul edilmiş ve araştırma için gerekli veriler, 1300 öğretmenden elde edilen anketler aracılığıyla toplanmıştır.

SBS (seviye beirleme sınavı) puanları alınırken 2009- 2010 öğretim yılı sonunda örneklem olarak seçilen 66 ilköğretim okulunun sekizinci sınıf orta öğretime yerleştirme puanları ve okulların hangi ilçelere ait olduklarını Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Okul, İlçe ve SBS Puanı

	OKUL ADI	İLÇE	SBS PUANI
1	İL GENEL MECLİSİ İ.Ö.O	ÇANKAYA	324,677
2	AYTEN TEKİŞİK İ.Ö.O	ÇANKAYA	310,794
3	NENE HATUN İ.Ö.O	ÇANKAYA	276,680
4	ÜLKÜ AKIN İ.Ö.O	ÇANKAYA	393,083
5	AHMET HAŞİM İ.Ö.O	ÇANKAYA	315,056
6	PAKİZE ERDOĞU İ.Ö.O	ÇANKAYA	291,394
7	SALİH ALPTEKİN İ.Ö.O	ÇANKAYA	342,903
8	TÜRK İŞ BLOKLARI İ.Ö.O	ÇANKAYA	304,443
9	KILIÇALI PAŞA İ.Ö.O	ÇANKAYA	311,280
10	ATASÜLÜN İ.Ö.O	ÇANKAYA	294,038
11	MUSTAFA KEMAL İ.Ö.O	ÇANKAYA	304,142
12	BİLGİ İ.Ö.O	ÇANKAYA	290,513
13	AHMET YESEVİ İ.Ö.O	ÇANKAYA	317,931
14	ARJANTİN İ.Ö.O	ÇANKAYA	328,377
15	AHMET BARINDIRIR İ.Ö.O	ÇANKAYA	330,261
16	KAMİL OCAK İ.Ö.O	K.ÖREN	305,203
17	İBRAHİM AKAOĞLU İ.Ö.O	K.ÖREN	273,698
18	DANIŞMENT ÇİÇEKLİ İ.Ö.O	K.ÖREN	299,844

19	SAĞLIK İŞLERİ SENDİKASI İ.Ö.O	K.ÖREN	315,175
20	ŞENLİK İ.Ö.O	K.ÖREN	296,949
21	CEMAL GÜRSEL İ.Ö.O	K.ÖREN	266,034
22	ORHAN GAZİ İ.Ö.O	K.ÖREN	257,195
23	ÇİZMECİ İ.Ö.O	K.ÖREN	302,863
24	BAĞLUM İ.Ö.O	K.ÖREN	262,005
25	DEMİRER İ.Ö.O	K.ÖREN	269,709
26	HALİT FAHRİ OZANSOY İ.Ö.O	K.ÖREN	270,343
27	HÜSEYİN GÜLLÜOĞLU İ.Ö.O	K.ÖREN	336,567
28	MEHMET ÖRÜCÜ İ.Ö.O	K.ÖREN	246,960
29	ÖĞRETMEN KUBİLAY İ.Ö.O	Y.MAHALLE	328,381
30	ATATÜRK İ.Ö.O	Y.MAHALLE	355,667
31	OĞUZLAR İ.Ö.O	Y.MAHALLE	286,249
32	FATİH İ.Ö.O	Y.MAHALLE	322,578
33	HARZEMŞAHLAR İ.Ö.O	Y.MAHALLE	330,062
34	BARBAROS İ.Ö.O	Y.MAHALLE	312,995
35	ORHAN GÜNCEL FERSON İ.Ö.O	Y.MAHALLE	295,378
36	ZİYA GÖKALP İ.Ö.O	Y.MAHALLE	301,408
37	GAZİOSMAN PAŞA İ.Ö.O	Y.MAHALLE	327,399
38	ABDİİPEKÇİ İ.Ö.O	Y.MAHALLE	305.120.

39	ŞAHİN SEVİM İ.Ö.O	GÖLBAŞI	291,780
40	BALDUDAK İ.Ö.O	GÖLBAŞI	290,635
41	T.E.K İ.Ö.O	GÖLBAŞI	338,242
42	GÜNDÜZALP İ.Ö.O	GÖLBAŞI	255,195
43	İNÖNÜ İ.Ö.O	GÖLBAŞI	261,116
44	HÜSEYİN GÜLLÜ CEYLAN İ.Ö.O	ALTINDAĞ	264,975
45	HALİM ŞAŞMAZ İ.Ö.O	ALTINDAĞ	292,600
46	NAZIM AKÇAN İ.Ö.O	ALTINDAĞ	259,795
47	NİHAT BAŞAKAR İ.Ö.O	ALTINDAĞ	257,938
48	24 KASIM İ.Ö.O	ALTINDAĞ	259,913
49	PEYAMİ SAFA İ.Ö.O	ALTINDAĞ	262,515
50	ÖZDEMİR GÜROCAK İ.Ö.O	ALTINDAĞ	268,225
51	ŞAİR NEDİM İ.Ö.O	MAMAK	287,780
52	KUTLUDÜĞÜN İ.Ö.O	MAMAK	242,474
53	TOKİ İ.Ö.O	MAMAK	298,299
54	HARMANYOLU İ.Ö.O	MAMAK	270,525
55	YAHYA KEMAL İ.Ö.O	MAMAK	276,428
56	AHMET HIZAL İ.Ö.O	MAMAK	286,038
57	MİSAK I MİLLİ İ.Ö.O	MAMAK	306,813
58	NURETTİN ERSİN İ.Ö.O	ETİMESGUT	365,754
59	DUPLUPINAR İ.Ö.O	ETİMESGUT	274,433
60	ALİ SUAVİ İ.Ö.O	ETİMESGUT	239,203

61	CUMHURİYET İ.Ö.O	SİNCAN	314,742
62	KOÇ İ.Ö.O	SİNCAN	330,203
63	KORKUT ATA İ.Ö.O	SİNCAN	294,247
64	İMKB PROF DR FARUK KADRI TİMURTAŞ İ.Ö.O	SİNCAN	293,590
65	SİNCAN İ.Ö.O	SİNCAN	295,413
66	MEHMET AKİF ERSOY İ.Ö.O	SİNCAN	293,572

Listedeki 66 okulun sınav başarısının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalardan elde edilen aritmetik ortalamanın yarım standart sapma aşağısı ve yarım standart sapma yukarısı arasında kalan okullar SBS başarısı orta düzeyde, sınav başarısı orta düzeyde olanlardan daha az başarılı olan okullar SBS başarısı düşük düzeyde, orta düzeyde olanlardan daha çok başarılı olan okullar ise sınav başarısı yüksek düzeyde kabul edilmiştir.

3. 3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırma kapsamında üç tür ölçme aracı kullanılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin demografik bilgilerini içeren ve bu araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğretmen algılarına göre müdürlerin duygusal zekâ algılarını ölçen Duygusal Zeka Ölçeği ve öğretmenlerin öz yeterliliklerini ölçen Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği bu araştırma kapsamında bulunan araştırma grubuna uygulanmıştır. Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin tanıtımı aşağıda bulunmaktadır.

3. 4. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği Tanıtımı:

Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği (Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek, (1)

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik (8 Madde), (2) Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz yeterlik (8 Madde), ve (3) Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlik (8 Madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır (Toplam 24 madde). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla Türkiye'deki 6 üniversitenin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 628 öğrenciden oluşan bir örneklem ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler AMOS programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda TLI ve CFI değerleri .95'ten yüksek bulunmuş, RMSEA değeri .065 olarak bulunmuştur. Bu değerler modelin fit ettiğini yani uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ölçüm güvenilirliğine ilişkin olarak her bir alt ölçeğin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğe ait alfa güvenilirlik katsayıları *Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik* boyutunda .82; *Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz yeterlik* boyutunda .86 ve *Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlik* boyutunda .84'tür. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği 1'den (yetersiz) 9'a (çok yeterli) kadar derecelendirilmiş Likert tipi 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kullanım izni ölçeği geliştiren yazarlardan e-posta aracılığıyla alınmıştır.

3. 5. Duygusal Zekâ Envanteri Tanıtımı:

Çalışmada yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri 1998 yılında Goleman tarafından geliştirilen dört boyutlu Duygusal Yeterlik Envanteri ile ölçülmüştür. Duygusal Yeterlik Ölçeği bu araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Duygusal zekâ yeterliliğini ölçmek amacıyla geliştirilen bu aracın İngilizce adı "Emotional Competence Inventory ECI-2.0"dır. Bu ölçek ilk geliştirildiğinde "empati, özbilinç, kendinin farkında olma, sosyal beceriler ve motivasyon" olmak üzere zekânın beş boyutuna dayanmaktaydı. Yeniden düzenlenmesi Goleman, Boyatzis ve McKee (1998) tarafından gerçekleşen ikinci sürüm "özyönetim, özbilinç ilişki yönetimi ve sosyal bilinç" olmak üzere dört boyuttan oluşur. Duygusal zekâ, duygusal yeterliklerin toplamı olduğu için "Emotional Competence" kavramının aslına uygun hâli olan "duygusal yeterlik" kavramı araştırmada yer alan ölçeğin adı olarak kullanılmıştır.

Yukarıda ifade edilen nedenden dolayı, çalışmamızda duygusal yeterlik ve duygusal zekâ kavramları aynı anlamda kullanılmaktadır. Bahsi geçen dört boyuttan ilk ikisi olan özyönetim ve özbilinç kişinin bireysel yeterliklerini ifade ederken, diğer iki

boyut olan ilişki yönetimi ve sosyal bilinç ise bireyin sosyal yeterliliklerini ifade eder. Özyönetim bireyin içsel hali, içsel kaynakları ve dürtülerine dayanırken; özbilinç ise kişinin sezgilerine, içsel tercihlerine ve imkânlarına dayanır. İlişki yönetimi bireyin diğerleri arasında ikna edici yönde istenen tepkileri almada uyumunu belirler. Sosyal bilinç bireyin başkalarının duyguları hakkındaki farkındalığını, kişinin ilişkilerini yönetim şeklini, başkalarına olan ilgisini ve onların ihtiyaçlarını fark etmesini ifade eder. Sosyal yeterlik başkaları tarafından takdir edilme ile ilgili iken kişisel yeterlik kendini takdir etme ile ilgilidir.

Seçenekleri “bilmiyorum” “her zaman”, “sık sık”, “bazen”, “nadiren”, hiçbir zaman” Olan sorular 72 maddeden oluşmuştur. Bu ifadelere, kendilerine en yakın olan seçenekleri soru formundaki ifadelere belirtmeleri istenmiştir. Soru formu uygulanan bireylerin kendileri ise kendilerinin, soru formunda başka birinin duygusal zekâsı hakkındaki düşünceleri isteniyorsa o kişinin, ifadelerde yer alan durumları hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerini göz önünde bulundurarak işaretlemeleri istenmiştir. Duygusal zekâ envanteri sürümü ise öğretmenlere uygulanmıştır. 18 alt kümenin üstünde dört alt boyutu olan soruların ortalamaları alınarak alt boyutların değerleri teker teker belirlenmiştir.

3. 6. Duygusal Zeka Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Duygusal Zeka Ölçeği İngilizce’den Türkçeye Eğitim Yönetimi alanında uzman, İngilizceye hakim üç kişi tarafından çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek tekrar bir başka alanda uzman, İngilizceye hakim üç kişi tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Yapılan işlemlerden sonra ölçeğin orijinaline uygun Türkçeye çevrildiği görülmüştür. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra ölçek dil ve anlam açısından test edilmek için 50 kişilik okul yöneticisine pilot çalışma için uygulanmıştır. Gelen eleştiriler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir.

Duygusal Zeka Ölçeği’nin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, geleneksel yöntemle yapılan faktör analizlerinden farklı olarak, daha önceden belirlenmiş bir faktöryel yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2005: Şimşek, 2007). Verilerin analizinde LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Yapısal eşitlik

modelinde “Öz bilinç”, “Öz yönetim”, “Sosyal bilinç” ve “İlişki yönetimi” bağımsız değişkenler olmak üzere 4 tane gizil değişken bulunmaktadır.

Uygulanan DFA sonucunda modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Buna göre; Ki-kare değerinin $\chi^2 = 16.316$ (N=1293, sd=2478, p=0.00) olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlarda p değeri .01 düzeyinde manidardır. Pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normaldir ve pek çok çalışmada tolere edilmektedir (Çoklu, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Diğer uyum indeksi değerleri incelendiğinde, RMSEA = 0.08 düzeyinde olduğu görülmektedir. RMSEA’nın .05’ten küçük olması mükemmel ve .08’den küçük olması iyi uyuma işaret eder (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, GFI = 0.65, NNFI = 0.97, CFI = 0.98 ve değerleri hesaplanmıştır. GFI değeri zayıf bir uyum, diğer iki değerse mükemmel uyum sergilemektedir. GFI’nın örneklem değişkenliğine çok duyarlı olduğu için büyük verilerde daha küçük değerler vermesi normaldir (Özer, 2009). Standardize edilmiş RMR ise, 0.06 değeri ile iyi bir uyum düzeyindedir. Bu uyum indeksi değerleri modelin genel anlamda iyi uyum verdiğini göstermektedir.

Ek-2’ de verilen yapısal modelin bağımsız gizil değişkenleri ile bu değişkenlere ait gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiye ait t değerlerine bakıldığında 67 ve 70 nolu maddelerin manidar olmayan t değeri verdiği gözlemlenmektedir. Ancak bu 2 maddenin çıkarılarak tekrar analiz yapılması durumunda elde edilen uyum değerleri $\chi^2 = 15.619$ (N=1293, sd=2339, p=0.00) RMSEA = 0.08 GFI = 0.65, NNFI = 0.97, CFI = 0.98 RMR ise 0.07 olarak çıkmıştır. Uyum değerlerinde önceki duruma göre önemli farklılık gözlemlenmemesi ve maddelerin alan uzmanlarınca kalmasının daha olumlu olacağının belirlenmesi üzerine maddelerin çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Duygusal Zeka Ölçeği’nin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayısı cronbach’s alpha hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda Duygusal Zeka Ölçeği’nin Özbilinç alt boyutunun cronbach’s alpha değeri .840, Özyönetim alt boyutunun alt boyutunun cronbach’s alpha değeri .910, Sosyal Bilinç alt boyutunun cronbach’s alpha değeri .867 ve İlişki Yönetimi alt boyutunun cronbach’s alpha değeri .914 bulunmuştur. Ölçeğin bütün maddelerinin birlikte cronbach’s alpha değeri ise .970

olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen cronbach's alpha değerlerine bakıldığında ölçeğin bütünü ve alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3. 7. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla, toplanan verilerin analizinde temel olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerin özellikleri dikkate alınmış ve her alt problem için ayrı bir alt başlık oluşturularak, çözümleme ve yorum yapılmıştır.

Verilerin analizinde yüzde frekans, ortalama, standart sapma istatistiklerinin yanı sıra varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca Duygusal Zeka Ölçeği'nin yapı geçerliliğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Veriler SPSS 17 ve LISREL 8.7 paket programlarında analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi .05 olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM – IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada kapsamında toplanan verilerden elde edilen bulgular ve bu bulguların alanyazın çerçevesinde yorumlanması yer almaktadır.

BULGULAR

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem) ait bilgiler Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5 Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Öğretmen	
		n	%
Cinsiyet	Erkek	403	31
	Kadın	890	69
Yaş	25 ve daha az yaş	57	4
	26-35 yaş	389	30
	36-45 yaş	571	44
	46-55 yaş	251	19
	56 yaş ve üzeri	25	2
Medeni Durum	Evli	1102	85
	Bekar	191	15
Öğrenim Durumu	Önlisans	147	11
	Lisans	1031	80
	Yüksek lisans	105	8
	Doktora	10	1
Kıdem	1-5 yıl	120	9
	6-10 yıl	222	17
	11-15 yıl	392	30
	16-20 yıl	238	18
	21-25 yıl	158	12
	26 yıl ve üzeri	163	13

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturanlardan 403’ü erkek, 890’ı kadındır. 25 ve daha altı yaşa sahip 57, 26-35 yaşları arasında 389, 36-45 yaşları arasında 571, 46-55 yaşları arasında 251, 56 yaş ve üzeri 25 kişi bulunmaktadır. Evli 1102 öğretmen, bekar 191 öğretmen yer almaktadır. Önlisans mezunu 147, lisans mezunu 1031, yüksek lisans mezunu 105 ve doktora mezunu 10 öğretmen araştırma grubunda yer almaktadır. Son olarak 1-5 yıl kıdeme sahip 120, 6-10 yıl kıdeme sahip

222, 11-15 yıl kıdeme sahip 392, 16-20 yıl kıdeme sahip 238, 21-25 yıl kıdeme sahip 158 ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip 163 öğretmen araştırma grubunu oluşturmaktadır.

“Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeyleri (Öz Bilinç, Öz Yönetim, Sosyal Bilinç ve İlişki Yönetimi) İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular:

Araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin SBS başarısına göre Öz Bilinç puan ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin Öz Bilinç Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

SBS Puanı	$\bar{X}$	Ss	N
Düşük	44.23	7.17	461
Orta	42.72	7.88	429
Yüksek	44.04	7.20	385
Toplam	43.67	7.45	1275

Tablo 6 incelendiğinde; araştırma grubundaki SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin Öz Bilinç puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 44.23, SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin Öz Bilinç puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 42.72, SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin Öz Bilinç puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 44.04’tür.

Okul yöneticilerinin Öz Bilinç puanlarının, öğrencilerin SBS başarısına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin Öz Bilinç Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	p
SBS	589.514	2	294.757	5.347	.005
Hata	70119.820	1272	55.126		
Toplam	2501851.000	1275			

Tablo 7 incelendiğinde; SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin Öz Bilinç puanı ($\bar{X}=44.23$), SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin Öz Bilinç puanı ($\bar{X}=42.72$), SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin Öz Bilinç puanı ($\bar{X}=44.04$)'dür. SBS başarısına göre yöneticilerin Öz Bilinç puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur, $F(2-1272)=5.35$, $p<.05$. Bu bulgu; yöneticilerin Öz Bilinç puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin Öz Bilinç puanlarında gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin Öz Bilinç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) SBS Başarısı	(J) SBS Başarısı	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	1.52*	.010
	Yüksek	.19	.934
Orta	Yüksek	-1.33*	.040

* $p<.05$

Tablo 8' de Scheffe testi sonucunda SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması ($\bar{X}$) 44.23 ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması ($\bar{X}$) 42.72 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması ($\bar{X}$) 42.72 ile SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması ($\bar{X}$) 44.04 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

$\bar{X}$) 44.04 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalamasından daha yüksektir. SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması, SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalamasından daha düşüktür. Bu farklara ilişkin tüm değerler sırasıyla (1.52*, -1.33*) * $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin SBS başarısına göre Öz Yönetim puan ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin Öz Yönetim Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

SBS Puanı	$\bar{X}$	Ss	N
Düşük	84.38	15.16	461
Orta	81.40	15.02	429
Yüksek	83.89	13.75	385
Toplam	83.23	14.75	1275

Tablo 9 incelendiğinde; araştırma grubundaki SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin Öz Yönetim puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 84.38, SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin Öz Yönetim puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 81.40, SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin Öz Yönetim puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 83.89’dur.

Okul yöneticilerinin Öz Yönetim puanlarının, öğrencilerin SBS başarısına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin Öz Yönetim Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	p
SBS	2208.012	2	1104.006	5.109	.006
Hata	274860.195	1272	216.085		
Toplam	9109415.000	1275			

Tablo 10 incelendiğinde; SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin Öz Yönetim puanı ($\bar{X}$ =84.38), SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin Öz Yönetim puanı ($\bar{X}$ =81.40), SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin Öz Yönetim puanı ($\bar{X}$ =83.89)'dur. SBS başarısına göre yöneticilerin Öz Yönetim puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur, $F(2-1272)=5.11$, $p<.05$. Bu bulgu; yöneticilerin Öz Yönetim puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin Öz Yönetim puanlarında gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin Öz Yönetim Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) SBS Başarısı	(J) SBS Başarısı	Ort. Farkı (I-J)	p
Düşük	Orta	2.97*	.011
	Yüksek	.48	.893
Orta	Yüksek	-2.49	.055

* $p<.05$

Tablo 11'de Scheffe testi sonucunda SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalaması ($\bar{X}$) 84.38 ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalaması ($\bar{X}$) 81.40 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan

ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalamasından daha yüksektir. Bu farka ilişkin değer (2.97*) * $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin SBS başarısına göre Sosyal Bilinç puan ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin Sosyal Bilinç Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

SBS Puanı	$\bar{X}$	Ss	N
Düşük	42.47	8.11	461
Orta	41.03	8.25	429
Yüksek	42.36	7.74	385
Toplam	41.95	8.07	1275

Tablo 12 incelendiğinde; araştırma grubundaki SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin Sosyal Bilinç puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 42.47, SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin Sosyal Bilinç puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 41.03, SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin Sosyal Bilinç puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 42.36’dır.

Okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puanlarının, öğrencilerin SBS başarısına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 13’ te sunulmuştur.

Tablo 13 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin Sosyal Bilinç Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
SBS	556.009	2	278.004	4.292	.014
Hata	82387.878	1272	64.770		
Toplam	2326755.000	1275			

Tablo 13 incelendiğinde; SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin Sosyal Bilinç puanı ($\bar{X}=42.47$), SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin Sosyal Bilinç puanı ($\bar{X}=41.03$), SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin Sosyal Bilinç puanı ($\bar{X}=42.36$)'dır. SBS başarısına göre yöneticilerin Sosyal Bilinç puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur, $F(2-1272)=4.29$, $p<.05$. Bu bulgu; yöneticilerin Sosyal Bilinç puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin Sosyal Bilinç puanlarında gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin Sosyal Bilinç Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) SBS Başarısı	(J) SBS Başarısı	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	1.45*	.028
	Yüksek	.12	.978
Orta	Yüksek	-1.33	.063

* $p<.05$

Tablo 14'te Scheffe testi sonucunda SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalaması ($\bar{X}$) 42.47 ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalaması ($\bar{X}$) 41.03 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalamasından daha yüksektir. Bu farka ilişkin değer (1.45*) $*p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin SBS başarısına göre İlişki Yönetimi puan ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 15' te sunulmuştur.

Tablo 15 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin İlişki Yönetimi Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

SBS Puanı	$\bar{X}$	Ss	N
Düşük	82.46	15.26	461
Orta	79.73	15.50	429
Yüksek	82.32	14.02	385
Toplam	81.50	15.02	1275

Tablo 15 incelendiğinde; araştırma grubundaki SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin İlişki Yönetimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 82.46, SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin İlişki Yönetimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 79.73, SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin İlişki Yönetimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 82.32’dir.

Okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puanlarının, öğrencilerin SBS başarısına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 16’ da sunulmuştur.

Tablo 16 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin İlişki Yönetimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
SBS	2018.643	2	1009.321	4.497	.011
Hata	285504.107	1272	224.453		
Toplam	8756310.000	1275			

Tablo 16 incelendiğinde; SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin İlişki Yönetimi puanı ($\bar{X}$ =82.46), SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin İlişki Yönetimi puanı ($\bar{X}$ =79.73), SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin İlişki Yönetimi puanı ($\bar{X}$ =82.32)’dür. SBS başarısına göre yöneticilerin İlişki Yönetimi puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur, $F(2-1272)=4.50$, $p<.05$. Bu bulgu; yöneticilerin İlişki Yönetimi puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin İlişki Yönetimi puanlarında gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin İlişki Yönetimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) SBS Başarısı	(J) SBS Başarısı	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	2.72*	.026
	Yüksek	.13	.992
Orta	Yüksek	-2.59*	.049

*p<.05

Tablo 17’de Scheffe testi sonucunda SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması ($\bar{X}$) 82.46 ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması ($\bar{X}$) 79.73 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması ($\bar{X}$) 79.73 ile SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması ($\bar{X}$) 82.32 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalamasından daha yüksektir. SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması, SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalamasından daha düşüktür. Bu farklara ilişkin tüm değerler sırasıyla (2.72*, -2.59*) *p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin SBS başarısına göre Duygusal Zeka toplam puan ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Yöneticilerin Duygusal Zeka Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

SBS Puanı	$\bar{X}$	Ss	N
Düşük	253.54	43.80	461
Orta	244.88	44.68	429
Yüksek	252.62	40.75	385
Toplam	250.35	43.35	1275

Tablo 18 incelendiğinde; araştırma grubundaki SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 253.54, SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 244.88, SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 252.62’dir.

Okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puanlarının, öğrencilerin SBS başarısına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Yöneticilerin Duygusal Zeka Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
SBS	19498.528	2	9749.264	5.222	.006
Hata	2374634.551	1272	1866.851		
Toplam	8.230	1275			

Tablo 19 incelendiğinde; SBS başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puanı ($\bar{X}$ =253.54), SBS başarısı orta olan okulların yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puanı ($\bar{X}$ =244.88), SBS başarısı yüksek olan okulların yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puanı ($\bar{X}$ =252.62)’dir. SBS başarısına göre yöneticilerin Duygusal Zeka Toplam puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur, $F(2-1272)=5.22$, $p<.05$. Bu bulgu; yöneticilerin Duygusal Zeka

Toplam puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin Duygusal Zeka Toplam puanlarında gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zeka Toplam Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) SBS Başarısı	(J) SBS Başarısı	Ort. Farkı (I-J)	P
Düşük	Orta	8.66*	.012
	Yüksek	.92	.953
Orta	Yüksek	-7.73*	.039

*p<.05

Tablo 20’de Scheffe testi sonucunda SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması ($\bar{X}$) 253.54 ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması ($\bar{X}$) 244.88 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması ($\bar{X}$) 244.88 ile SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması ($\bar{X}$) 252.62 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalamasından daha yüksektir. SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması, SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalamasından daha düşüktür. Bu farklara ilişkin tüm değerler sırasıyla (8.66*, -7.73*) *p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

“Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Düzeyleri (Öğrenci Katılımını Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi) İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular:

Araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin SBS başarısına göre Öğretmenlerin Öğrenci Katılımını Sağlama puan ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Öğretmenlerin Öğrenci Katılımını Sağlama Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

SBS Puanı	$\bar{X}$	Ss	N
Düşük	16.87	4.21	461
Orta	16.85	4.45	429
Yüksek	16.49	4.07	385
Toplam	16.75	4.25	1275

Tablo 21 incelendiğinde; araştırma grubundaki SBS başarısı düşük olan okulların öğretmenlerinin Öğrenci Katılımını Sağlama puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 16.87, SBS başarısı orta olan okulların öğretmenlerinin Öğrenci Katılımını Sağlama puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 16.85, SBS başarısı yüksek olan okulların öğretmenlerinin Öğrenci Katılımını Sağlama puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 16.49’tür.

Okul öğretmenlerinin Öğrenci Katılımını Sağlama puanlarının, öğrencilerin SBS başarısına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Öğretmenlerin Öğrenci Katılımını Sağlama Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
SBS	37.415	2	18.707	1.034	.356
Hata	23004.251	1272	18.085		
Toplam	380583.000	1275			

Tablo 22 incelendiğinde; SBS başarısı düşük olan okulların öğretmenlerinin Öğrenci Katılımını Sağlama puanı ($\bar{X}=16.87$), SBS başarısı orta olan okulların öğretmenlerinin Öğrenci Katılımını Sağlama puanı ($\bar{X}=16.85$), SBS başarısı yüksek olan okulların öğretmenlerinin Öğrenci Katılımını Sağlama puanı ($\bar{X}=16.49$)’dur. SBS başarısına göre yöneticilerin Öğrenci Katılımını Sağlama puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F(2-1272)=1.034$, $p>.05$. Bu bulgu; yöneticilerin Öğrenci Katılımını Sağlama puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin SBS başarısına göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejileri puan ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejileri Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

SBS Puanı	$\bar{X}$	Ss	N
Düşük	15.92	4.25	461
Orta	15.86	4.38	429
Yüksek	15.71	4.46	385
Toplam	15.84	4.36	1275

Tablo 23 incelendiğinde; araştırma grubundaki SBS başarısı düşük olan okulların öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.92, SBS başarısı orta olan okulların öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.86, SBS başarısı yüksek olan okulların öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.71’dir.

Okul öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri puanlarının, öğrencilerin SBS başarısına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejileri İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
SBS	9.683	2	4.842	.255	.775
Hata	24157.057	1272	18.991		
Toplam	343913.000	1275			

Tablo 24 incelendiğinde; SBS başarısı düşük olan okulların öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri puanı ($\bar{X}=15.92$), SBS başarısı orta olan okulların öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri puanı ($\bar{X}=15.86$), SBS başarısı yüksek olan okulların öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri puanı ($\bar{X}=15.71$)'dur. SBS başarısına göre yöneticilerin Öğretim Stratejileri puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F(2-1272)=.255$, $p>.05$. Bu bulgu; yöneticilerin Öğretim Stratejileri puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin SBS başarısına göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi puan ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

SBS Puanı	$\bar{X}$	Ss	N
Düşük	15.34	4.02	461
Orta	15.51	4.41	429
Yüksek	15.22	4.44	385
Toplam	15.36	4.28	1275

Tablo 25 incelendiğinde; araştırma grubundaki SBS başarısı düşük olan okulların öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.34, SBS başarısı orta olan okulların öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.51, SBS başarısı yüksek olan okulların öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.22'dir.

Okul öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi puanlarının, öğrencilerin SBS başarısına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
SBS	17.289	2	8.645	.472	.624
Hata	23298.190	1272	18.316		
Toplam	324095.000	1275			

Tablo 26 incelendiğinde; SBS başarısı düşük olan okulların öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi puanı ($\bar{X}=15.34$), SBS başarısı orta olan okulların öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi puanı ($\bar{X}=15.51$), SBS başarısı yüksek olan okulların öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi puanı ($\bar{X}=15.22$)’dir. SBS başarısına göre yöneticilerin Sınıf Yönetimi puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F(2-1272)=.624$, $p>.05$. Bu bulgu; yöneticilerin Sınıf Yönetimi puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin SBS başarısına göre Öğretmenlerin Öz Yeterlilik toplam puan ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Verileri

SBS Puanı	$\bar{X}$	Ss	N
Düşük	48.13	11.27	461
Orta	48.21	12.30	429
Yüksek	47.41	11.98	385
Toplam	47.94	11.84	1275

Tablo 27 incelendiğinde; araştırma grubundaki SBS başarısı düşük olan okulların öğretmenlerinin Öz Yeterlilik toplam puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 48.13, SBS

başarısı orta olan okulların öğretmenlerinin Öz Yeterlilik toplam puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 48.21, SBS başarısı yüksek olan okulların öğretmenlerinin Öz Yeterlilik toplam puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 47.41'dir.

Okul öğretmenlerinin Öz Yeterlilik toplam puanlarının, öğrencilerin SBS başarısına bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 28' de sunulmuştur.

Tablo 28 İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarısına göre Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
SBS	156.969	2	78.484	.560	.571
Hata	178279.620	1272	140.157		
Toplam	3108841.000	1275			

Tablo 28 incelendiğinde; SBS başarısı düşük olan okulların öğretmenlerinin Öz Yeterlilik toplam puanı ($\bar{X}$ =48.13), SBS başarısı orta olan okulların öğretmenlerinin Öz Yeterlilik toplam puanı ($\bar{X}$ =48.21), SBS başarısı yüksek olan okulların öğretmenlerinin Öz Yeterlilik toplam puanı ($\bar{X}$ =47.41)'dir. SBS başarısına göre yöneticilerin Öz Yeterlilik toplam puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F(2-1272)=.571$, $p>.05$. Bu bulgu; yöneticilerin Öz Yeterlilik toplam puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekâları İle Öğretmen Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki Nedir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular:

Duygusal Zeka ve Öğretmen özyeterliliği değişkenlerine göre SBS başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları Tablo 29' da verilmiştir.

Tablo 29 Duygusal Zeka Ve Öğretmen Özyeterliliği Değişkenlerine Göre SBS Başarısının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	315.963	6.835		46.230	.000		
Duygusal Zeka	-.061	.020	-.087	-3.025	.003	-.075	-.084
Özyeterlilik	-.119	.073	-.047	-1.632	.103	-.025	-.045

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında kısmi korelasyonlar incelendiğinde, Duygusal zeka ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-0.08$) olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.08$ olduğu görülmektedir.

Öz yeterlilik ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-0.03$) olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.05$ olduğu görülmektedir.

Duygusal zekanın SBS değişkeni ile arasındaki ilişki, öz yeterliliğe oranla daha yüksek çıkmıştır.

Standartize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin SBS başarısı üzerindeki önem sırası, duygusal zeka ve öz yeterliliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece duygusal zekanın SBS üzerinde önemli (anlamlı) değişken olduğu ($p < 0.05$) görülmektedir. Öz yeterlik, SBS üzerinde önemli (anlamlı) değişken olmadığı görülmektedir. ($p > 0.05$)

Regresyon analizine ilişkin SBS başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği, $SBS = 315.963 - 0.061 \text{ Duygusal Zeka} - 0.119 \text{ Öz yeterlilik}$ tir. Analiz sonuçları incelendiğinde değişkenlerin, SBS başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < .05$). $R = 0.09$ $R^2 = 0.01$ $F(2,1290) = 4.998$ (SBS ye ait toplam varyansın %1 inin bağımsız değişkenler ile açıklandığı görülmektedir.)

Duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin regresyon sonuçları Tablo 30 da yer almaktadır.

Tablo 30 Duygusal Zeka Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	309.277	5.097		60.682	.000		
Öz bilinç	-.221	.249	-.054	-.887	.375	-.077	-.025
Öz yönetim	-.083	.157	-.041	-.532	.595	-.074	-.015
Sosyal bilinç	.052	.263	.014	.198	.843	-.067	.006
İlişki yönetimi	.003	.153	.001	.019	.985	-.069	.001

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında kısmi korelasyonlar incelendiğinde, Öz bilinç ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-0,08$) olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0,03$ olduğu görülmektedir.

Öz yönetim ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-0,07$) olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0,02$ olduğu görülmektedir.

Sosyal bilinç ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-0,07$) olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0,01$ olduğu görülmektedir.

İlişki yönetimi ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-0,07$) olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0,01$ olduğu görülmektedir.

Standartize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin SBS başarısı üzerindeki önem sırası, özbilinç, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde değişkenlerin ayrı ayrı SBS üzerinde önemli (anlamlı) değişken olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Regresyon analizine ilişkin SBS başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği, $SBS=309,277 - 0,221 \text{ Özbilinç} - 0,083 \text{ Özyönetim} + 0,052 \text{ Sosyal bilinç} + 0,003 \text{ İlişki yönetimi}$ Analiz sonuçları incelendiğinde değişkenlerin, SBS başarısının

anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). $R=0,08$ $R^2=0,01$ $F(4, 1288)= 1,994$ (SBS ye ait toplam varyansın %1 i duygusal zeka ölçeğine ait bağımsız değişkenler ile açıklandığı görülmektedir.).

Öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin regresyon sonuçları Tablo 31’ de yer almaktadır.

Tablo 31 Öz yeterlilik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	299.143	3.526		84.835	.000		
Öğrenci katılımını sağlama	-.739	.338	-.104	-2.188	.029	-.046	-.061
Öğretim stratejileri düzeyi	.263	.333	.038	.791	.429	-.012	.022
Sınıf yönetimi düzeyi	.272	.343	.039	.793	.428	-.012	.022

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında kısmi korelasyonlar incelendiğinde Öğrenci katılımını sağlama ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-0.05$) olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.06$ olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri düzeyi ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-0.01$) olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.02$ olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi düzeyi ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-0.01$) olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasındaki korelasyonun $r= 0.02$ olduğu görülmektedir.

Standartize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin SBS başarısı üzerindeki önem sırası, öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri düzeyi ve sınıf yönetimi düzeyidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sadece öğrenci katılımını sağlamanın SBS üzerinde önemli (anlamlı) değişken olduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Diğer değişkenlerin SBS üzerinde önemli (anlamlı) değişken olmadığı görülmektedir ($p> 0.05$).

Regresyon analizine ilişkin SBS başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği, $SBS = 299.143 - 0.739 \text{ Öğrenci katılımını sağlama} + 0.263 \text{ Öğretim stratejileri düzeyi} + 0.272 \text{ Sınıf yönetimi düzeyidir}$. Analiz sonuçları incelendiğinde değişkenlerin, SBS başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir($p > .05$). $R = 0.06$ $R^2 = 0.01$ $F(3, 1289) = 1.666$ (SBS ye ait toplam varyansın %1 i öz yeterlik ölçeğine ait bağımsız değişkenler ile açıklandığı görülmektedir.)

YORUM

Bu bölümde bu araştırmanın bulguları ilgili alanyazın dikkate alınarak yorumlanmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması arasında SBS başarısı düşük olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması ile SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması arasında SBS başarısı yüksek olan lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. “Verilmiş bir görevde başarılı olacaklarını hisseden bireyler böyle yapmaya daha uygundur çünkü onlar ilgi çekici hedefleri benimserler, onları başarmak için daha sıkı denerler, aksiliklere rağmen ısrar ederler ve duygusal durumlarını yönetmek için mekanizmalarıyla başa çıkmayı geliştirirler.” (Ross, Hogagozm-Gray , 2003; s: 3).

Özbilinç becerilerindeki yeterliğe sahip okul liderleri tutkuyu ve vizyonlarını elde etmedeki öz güveni sergilemişlerdir. Onlar öz güvenlerindeki ve görevler almak için isteklerindeki örnek ile yol göstermişlerdir. Sosyal olarak bilinçli okul liderleri personellerinin ihtiyaçlarına yakın dikkat göstermişlerdir. Böylece bu tür yöneticiler gerekli olan materyalleri ve personellerinin başarıları için gerekli olan çalışma ortamını geliştirebilirler. Öğretmenler için müdürlerini paylaşılan hedeflerine ulaşmada başarılı olmak için yeteneklerinde güvenli olarak görmek önemlidir. Hsee, ve diğ., (1990) duygusal bulaşmayı diğer bir insanın duygusal deneyimi ve etkileşiminin sözel, psikolojik ve davranışsal yönlerine benzemek için ve bu yüzden aynı duyguları kendi kendimize ifade etmek için bir eğilim olarak tanımlamıştır.

Goleman (2002) bir liderin personeli üzerinde sahip olduğu etkinin bulaşıcı olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmanın, öz bilinç ve etkililik arasındaki ilişkinin bulguları, liderliğin bir grubun etkili olmak için becerileri hakkında, paylaşılan inancının bir belirleyicisi olduğunu buldıkları Chen ve Bliese (2002) ile birbirini tutmuştur. Onlar, personellerinin ihtiyaçlarına karşı empatiktiler ve kendilerini yardım için uygun hale getirmişlerdir. Başarısı yüksek olan okulların yöneticileri mevcut başarılarının devamı için başarısı düşük olan okulların yöneticileri ise okullarını ve kendilerini bulundukları yerden yükseklerle çıkarmak için öz bilinç seviyelerini başarısı orta olan okulların yöneticilerine göre daha yüksek tutmuşlardır.

SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalamasından daha yüksektir. Yüksek öz-yönetim yeterliğine sahip yöneticiler iyimserlerdir ve çalışılabilir durumlar yaratmışlardır ve onlar için bir hedefe ulaşmak üzere gerekli olan çalışma ve materyaller geliştirmişlerdir. Bu liderler esneklerdir ve yüksek insanî standartlara sahiplerdir. Onlar kendilerinin ve yaptıkları işlerin daha iyi olmasını istemektedirler.

Öz-yönetim, bizi duygularımızın bir tutsağı olmaktan kurtaran duygusal zekânın bileşenidir. O, liderliğin istediği ruhsal belirginlik ve yoğun enerjiye olanak sağlayan şeydir (Goleman;1998;46). Bu alanda yetkinliğe sahip liderler, zor durumlarda kontrolü ele geçirme yeteneğine sahip olmuşlardır. Onlar diğerlerinin, onların, duygularını ve değerlerini ifade edebildiklerini ve bir hata yapıldığında kabul etmekten korkmadıklarını görmelerine müsaade edebilirlerdi. Bu liderler, çoklu görev alabilirler ve yeni fikirlere ve değişikliklere açıklardır. Onlar kendileri ve onların etrafındakiler için yüksek beklentilere sahiplerdir ve onların beklentilerine ulaşmak için ihtiyaç duyulan materyal ve eğitimi geliştirmişlerdir. Onlar durumların ve fırsatların en iyisini görebilirler ve vizyonlarına ulaşmada onlara destek olan durumları oluşturmak için isteklidirler.

Başarı durumu düşük olan okulların yöneticileri vizyonlarına ulaşmak için en yüksek öz yönetim düzeyine sahiptirler. Bunu başka türlü izah etmek gerekirse, belki de bu okul müdürlerinin başarısı düşük okulda çalışmalarından dolayı öğretmenleri tarafından yüksek düzeyde Öz Yönetim sahip olarak algılandıkları da söylenebilir.

SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalamasından daha yüksektir. Sosyal bilinç yeterliklerine sahip okul liderleri iyi dinleyicilerdir ve bireyler onların yardımını talep etmekte rahat hissederler. Sosyal olarak farkında olan liderler, onlara başarılı olmak için neye ihtiyaçları olduğunu sağlama girişiminde personellerine yakın dikkat gösterirler. Bu Waskiewicz'in, gerekli malzemeleri sağlayan ve açık bir şekilde ve akıcı bir şekilde iletişim kuran müdürlerin öğrencilerin başarılı olması üzerinde daha fazla bir etkiye sahip olduğunu belirten 2000 çalışmasının sonuçları ile tutarlıdır. (Waskiewicz, 2000;45) Empati liderlerin, diğer kişilerin üstün performansı ve bütün bir başarıyı sağlayan duygularını anlamasını gerektirmektedir; hizmet yönelimi, müşteri ihtiyaçları ve müşterilerle uzun süreli ilişkiler için kısa süreli kârdan fedakârlık gibi şeylerin daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir yeterliktir ve son olarak örgütsel bilinç becerisine sahip olan liderler, yetiyi ağı etkili bir şekilde sunan grup sosyal hiyerarşilerini ve beceriler inşa eden birleşmeyi, etkili liderlik için bütün anahtar bileşenleri anlamaktadırlar (Turanlı, 2007: 32).

Looman (2003) okulun diğerleri için empatiye sahip olan liderler gerektirdiğini, personellerinin ihtiyaçlarını dinlediğini, onlara profesyonel gelişim olanakları sağladığını ve diğerlerinin ne yapıyor olduklarına ve çevrelerinde neler olduğuna dikkat çektiğini belirtmiştir. Sosyal bilincin duygusal zekâ becerisine sahip okul liderleri empatiklerdir, personele yakınlıklarıyla dikkat çekmişlerdir ve personellerinin başarılı olmak için ihtiyaçları olan şeyi sağlamışlardır. Bu beceriler öğretmenlerin desteklendiklerini hissetmeleri için gereklidir. Bu çalışmanın sonuçları, Knobloch'un ve Whittington'ın (2003) ortak etkililiğin destekleyici prensip davranışlarla ilişkili olduğu bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Başarı durumu düşük olan okulların yöneticileri başarı düzeyi orta ve yüksek olan okul yöneticilerine göre daha empati becerine sahip oldukları söylenebilir.

SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması ile SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu

görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalamasından daha yüksektir. SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması, SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalamasından daha düşüktür. Goleman'ın taslağının son duygusal alanı ilişki yönetimidir. "İlişkileri maharetle başarma, diğer insanların duygularını ele almaya indirgenmektedir. Bu sırasıyla, liderlerin kendi duygularının farkında olması ve yol gösterdikleri insanlarla empatiye uyum sağlamasını gerektirmektedir." Bu bölgedeki güçlü liderler, diğerlerinin vizyonlarını ve arzularını kolayca algılayabildiği ve takımın parçası olmak istedikleri yönünde hareket etmişlerdir. Bu liderler, ikna gücüne sahiplerdi ve yol gösterdiklerine karşı samimi dikkat göstermişlerdir. Onlar çalışanlarına hedefleriyle yüz yüze gelmek için ihtiyaç duyulan dönütü sunabilmektedirler. Onlar ayrıca değişime rağmen destekliyorlar ve motive ediyorlardı ve bütün alakadar olanların kabul ettiği ve birlikte çalıştıkları bir plan yoluyla büyük çaba göstermişlerdir. Bu liderler, rol modeller olarak davranmışlardır ve ortak çabalarda çevrelerindeki etkilemişlerdir. Onlar, günlük iş durumlarından öte büyüyen ilişkiler inşa etme doğrultusunda da çalışmışlardır.

İlişki yönetimi yeterliklerine sahip bireyler çevrelerindeki vizyonları yüzünden ilham ve motivasyon sağlamışlardır. Bu bireyler değişimi desteklemişlerdir ve takım çalışmasına ve dönüt yoluyla diğerlerinin gelişmesine inanmışlardır. Bu sonuç için mümkün olan bir açıklama, birçok bireyin değişimden korktuğu olabilirdi. Öğretmenler ve öğrencilerin onların davranışları için sorumlu tutulduğu bir zamanda bazıları değişimin öğrencilerine başarılarında yardım etmeyerek engelleyebileceğinden korkabilir.

Feyerherm ve Rice takım duygusal zekâsı, liderlerin duygusal zekâsı ve takım performansı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Onlar birçok duygusal zekâ savunucusunun düşüncelerine zıt düşen kanıt bulmuşlardır. Feyerherm ve Rice liderlerdeki duygusal zekânın takım performansı ile olumsuz ilişkiye karşı etkisiz bir elemana sahip olduğunu bulmuşlardır. Yukarıda açıklanan bu durum gibi okul başarısı düşük olan okulların yöneticilerinin ilişki yönetim düzeyleri en yüksek çıkmasının oldukça doğal karşılanması gerektiği sonucuna varılabilir.

SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan

ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması ile SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalamasından daha yüksektir. SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması, SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalamasından daha düşüktür.

Eğitim sorumluluğunun devlet odağında olduğu bir zamanda, başarılı okulların birleşebilen faktörlere bakmak oldukça önemlidir. Okul bölgeleri, öğrenci başarısıyla birleştirilen öğretmen ortak etkililiğini artırma çabası içinde olan okul liderlerindeki duygusal zekâ becerilerini inşa etme yollarını bulmaya ihtiyaç duyarlar.

“Duygusal yeterlilik, ruhunun, işlerini daha etkili bir şekilde yapmaları için diğerlerine geçtiği bir rol olan liderliğe özellikle merkezdir.” (Goleman, 1998, s.32). Goleman, bir organizasyonda daha yüksek pozisyonlarda olan bireyler için duygusal zekâ becerilerine sahip olmanın gerekli olduğunu da belirtmiştir. Güçlü duygusal zekâ becerilerine sahip bireyler bulgusu veya onları şimdiki işlerde geliştirmek için çaba harcaması bir organizasyona yüksek oranda bir değer katar.

Bazen, insanlar için huzursuz buldukları belirli bir durumu terk etmek elverişliydi ama bazı zamanlarda, durmaya ve durumu ele almaya zorlanabilmişlerdir. Bu zor durumlar bir hayli strese sebep olabilir. Bazen, bir durumun onun için nasıl tükeneceğini ve hazırlayacağını algılamak için çalışabilirsin. Maalesef, bu, hızlıca değişebilen durumlar için her zaman mümkün değildir. Sınav başarısı düşük de olsa yöneticilerin toplam duygusal zeka seviyeleri bu okullarda en yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrenci katılımını sağlama puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Verilmiş bir görevde başarılı olacaklarını hissedenden bireyler böyle yapmaya daha uygundur çünkü onlar ilgi çekici hedefleri benimserler, onları başarmak için daha sıkı denerler, aksiliklere rağmen ısrar ederler ve duygusal durumlarını yönetmek için mekanizmalarıyla başa çıkmayı geliştirirler.” (Ross, Hogagozm-Gray ve Gray, 2003;3).

“Özyeterliliğin kabiliyetin algılayışlarıyla, kabiliyetin asıl seviyesinden daha çok ilişkisi olmalıdır. Bu önemli bir farklılıktır çünkü insanlar düzenli bir şekilde asıl

yeteneklerini gözlerinde büyütürler veya küçümserler. Bu tahminler, ardına düşmek için seçtikleri davranışların rotaları ve bu işlerde ortaya koydukları çaba için öneme sahip olabilir.” (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004, s.4).

Bir kişinin yeteneklerini algılayışı onların performansıya, birey aktiviteyi başarılı bir şekilde tamamlamak için gerekli olan becerilere sahip olsa bile, çatışabilir. Yazarlar, aynı seviyedeki matematik becerilerine sahip çocukların kişisel etkililik seviyelerine dayalı olarak önemli ölçüde farklı skorlar kaydettiğini belirten (Bouffard-Bouchard’ın, Parent and Larivess, 1991) bulguları aktarmışlardır. Etkililiğin daha yüksek seviyelerine sahip olan çocuklar sahip oldukları matematik bilgisini ve görevler için devam eden dikkati uygulayabiliyorlardı. “Öz-yeterlilik, öz-algılamalar, öz-saygı ve öz-beğeni gibi diğer öz anlayışlarından ayırdır ki o bunda belirli bir göreve özeldir. Bir kişi belirli bir göreve dahil olarak çok etkili hissetmeyebilir ama bu, onun onların öz-beğeni veya öz-algılamalarını düşüreceği anlamına gelmez.

Ross, Hogaboam-Gray and Gray, (2003) Bandura’nın teorisinden özyeterlilik becerilerinin durumlara özel olduğu şeklinde bahsetmektedir. “O, bir konunun belirli görevlerle veya ona yakın aktivitelerle olan geçmiş deneyimlerinin değerlendirmesinden gelişir, bununla birlikte etkililiğin anlayışları, diğerlerinin performanslarını gözlemleme gibi diğer bilgi kaynakları tarafından değiştirilebilir. Kültüre, ekonomik bedel sistemine, kanun koyan ve adli etkilere, okulun organizasyonla ilgili yapılarına ve yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasındaki ilişkilere yayılmış değerler, öğretmenlerin etkililik algısını belirlemek için birbirlerini etkilerler.” (Ashton ve Webb, 1986;175).

Ayrıca öğretmenlerin kendileri hakkında öz yeterlilik anlamında kendilerini olduğu gibi ifade etmekte zorlanabileceklerini de göz ardı etmemek gerekir. Bireyin kendini olduğu gibi ifade etmesinin ve kendine dönük özeleştiri yapmasının çok da kolay olamayacağını, kendisini algılamasında yanılığa düşebileceğini bir kenara bırakmadan, öz yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin bulguları değerlendirmek daha yerinde olacaktır.

Öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır (Gülebağlan, 2003: 20). Bir başka ifadeyle öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlilik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime

harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği ortaya çıkmıştır. Öz yeterliliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntem-teknikler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrencinin motivasyonunu ve akademik başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007: 95). Alanyazındaki görüşlerin bu şekilde olmasına rağmen çalışmada öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrenci katılımını sağlama puanları SBS başarısının üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öz yeterliklerinden Öğretim Stratejileri puanları üzerinde SBS başarısına göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Sosyal bilişsel kuram insan davranışının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesi için bir yapı sunan önemli bir kuramdır. Sosyal bilişsel kuram, belli davranışsal yapıların nasıl kazanıldığı ve sürdürüldüğünü açıklar ve müdahale stratejileri için temeller sağlar. Hoy & Woolfolk (1993; s:365), okullarda öğretmenlerin kişisel yeterliğini artıran koşulları şöyle sıralamıştır: (a) yüksek ama gerçekleştirilebilir hedefler, (b) düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı ve (c) akademik mükemmelliğe saygı. Bu bulgular liderliğin öğretmen yeterliğinin geliştirilmesine hizmet edebileceğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda okul müdürünün dönüştürücü liderlik davranışları göstererek doğrudan öğretmenlerin yeterlik algılarını güçlendirmesi gerektiği gibi, okulda öğretmenlerin yeterlik algılarını etkileyen örgütsel koşulları da düzenlemesi gereklidir. Çünkü hem örgütsel koşulların hem de okul yöneticisinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Kurt, 2010: 105). Öğretmenin kendisinin öğretim stratejileri yeterlilik düzeyinin sınav başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin Öz Yeterlilik toplam puanları üzerinde SBS başarısına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Özden'in (2005) de belirttiği gibi öğrencilerin başarılı olmasında öğretmenlerin iyi yetişmiş ve profesyonel öğretmenlik yeteneklerine sahip olmasının kritik bir önem taşıdığı, ancak, alanında çok iyi yetiştiği ve kendini mesleğine adanmış halde "örgütsel kapasite"nin yetersizliğinden dolayı verimli olamayan öğretmenlerin sayısının hiç de az olmadığına vurgu yapmak gerekir. Örgütsel kapasitenin işlevsel kullanılması ve akademik başarı düzeyinin yükseltilmesi sadece yetenekli ve iyi yetişmiş öğretmenlerle sağlanamaz. Okul yöneticileri, okulun temel amaçları konusunda öğretmenlerle fikir birliği sağlamak zorundadırlar. Bu fikir birliği,

okuldaki bütün personele ortak sorumluk yüklemeli ve öğretmenlere sınıflarında rehberlik edebilecek kadar açık ve net olmalıdır. Ancak bu fikir birliği öğretmenlerin alternatif fikirleri deneyebilecekleri ve farklı uygulamaları tartışabilecekleri kadar da esnek olmalıdır (Özden, 2005: 116). Böyle bir okul ortamını ancak vizyon sahibi ve kişisel olarak öğretmenleri etkileme gücüne sahip dönüşümcü liderler sağlayabilir. Görev odaklı işlemci liderler ise öğretmenlere sadece teknik konularda destek sağlayarak veya onlara öğretimsel kaynaklar sunarak ancak sınırlı düzeyde etkili olabilir (Kurt, 2010: 109). Belirtilen bu durumlardan ve Özden'in (2005) de belirttiği sebeplerden dolayı öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin sınav başarısına göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

Duygusal zeka ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Edgerson ve Kristonis (2006) müdürlerin, öğretmenlerin öğrencilerin başarısına yardım etme yetenekleriyle ilgili olabilecekleri algıları devam ettirebileceklerini veya değiştirebileceklerini bildirmişlerdir. Müdürler personellerini dinlemelidirler. Böylece öğretmenlerin, başarılı olmaya ihtiyaçları olduğu hakkında ne hissettiklerini algılayabilirler.

Duygusal zekânın başarılı bir liderin bir özelliği olduğunu göz ardı etmemek gerekmektedir. Liderliğin duygusal yanı ayrıcalıklı yetenekleri gerektirmektedir. O, liderlik kapasitelerinde, onlardaki ve personellerindeki duyguyu tanımlama ve başarma becerisine sahip olacak bireyler gerektirmektedir. Çalışmamızda duygusal zekası yüksek yöneticiler bu becerilerini öğretmen öz yeterliliğine taşıyamadıklarından dolayı yüksek duygusal zeka sınav başarısı üzerinde beklenenin tersine negatif bir sonuç vermiştir. Bunun nedenleri üzerinde tartışırken, öğrenci başarısının, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ve öğretmen öz yeterlilikleri bağlamında açıklanmaya çalışıldığının unutulmaması gerekmektedir. Öğrenci başarısını açıklayabilecek birçok değişken bulunmaktadır. Yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ve öğretmen öz yeterlilikleri doğrudan öğrenci başarısını açıklamakta yetersiz kalabilir. Ancak bundan sonra yapılabilecek araştırmalarda bu iki değişkenin başka değişkenler de işin içine katılmak suretiyle aracı etkisine bakılmasında fayda olacağı düşünülmektedir.

Duygusal zekanın alt boyutları olan özbilinç, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi puanlarının birlikte SBS başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri düzeyi ve sınıf yönetimi düzeyinin SBS başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sadece öğrenci katılımını sağlamanın SBS üzerinde negatif yönde anlamlı değişken olduğu görülmektedir.

Anket kapsamındaki okullar, öğrenci başarı seviyeleri yönünden ve diğerlerinin başarı ölçüleri yönünden değişmektedir. Çalışmalar, öğrencinin sınav başarısı aldığı SBS puanı ile birleşen değişkenleri tanımlamak için yürütülmüştür. Başarı ile birleşen iki faktör, öz yeterlilik ve güçlü esas liderliktir. Liderin duygusal zekâsının, en sonunda daha pozitif öğrenci ürünleriyle sonuçlanan, pozitif ortak etkililiği destekleyen davranışa olanak sağladığı, bu çalışmanın amaçlarından birisidir. Fakat çalışma sonunda görülmüştür ki yöneticilerin duygusal zekaları öğretmen öz yeterliliğini desteklememiş ve bu da sınav başarısı üzerinde olumlu bir katkı yapmamıştır.

BÖLÜM – V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması arasında SBS başarısı düşük olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması ile SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Öz Bilinç puan ortalaması arasında SBS başarısı yüksek olan lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Öz Yönetim puan ortalamasından daha yüksektir.

SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Sosyal Bilinç puan ortalamasından daha yüksektir.

SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması ile SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan

ortalamasından daha yüksektir. SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalaması, SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin İlişki Yönetimi puan ortalamasından daha düşüktür.

SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması ve SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması ile SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SBS başarısı düşük olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması, SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalamasından daha yüksektir. SBS başarısı orta olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalaması, SBS başarısı yüksek olan okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Toplam puan ortalamasından daha düşüktür.

Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrenci katılımını sağlama puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterliklerinden Öğretim Stratejileri puanları üzerinde SBS başarısına göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Sosyal bilişsel kuram insan davranışının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesi için bir yapı sunan önemli bir kuramdır.

Öğretmenlerin Öz Yeterlilik toplam puanları üzerinde SBS başarısına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Duygusal zeka ile SBS puanları arasında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ve diğer değişken kontrol altına alındığında ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Duygusal zekanın alt boyutları olan öz bilinç, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi puanlarının birlikte SBS başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Öğrenci katılımını sağlamanın SBS üzerinde negatif yönde anlamlı değişken olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1- Duygusal zekâ farklı değişkenlerle incelenip ele alınabilir. Örneğin; duygusal zekânın liderlik ve akademik başarı; iletişim ve akademik başarı gibi değişkenlerle ele alınıp incelenmesinin yönetici ve öğretmenlere büyük katkı sağlayacağı inancındayız.

2- Ülkemizde duygusal zekâ ile ilgili ciddi çalışmalar yapılmaktadır. “Duygusal Zekâ Enstitüleri Platformu”nun kurulması da konunun akademik düzeyde ele alındığını göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı da belki bu konu ile ilgili bir birim oluşturup yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde çalışmalar yapabilir.

3- Duygusal zekâsı gelişmiş insan ve toplum profiline giden yolda özellikle ilköğretim kurumları sosyal projeler üreterek toplumsal ve sosyal gelişmeyi hedeflemelidir. Ayrıca ulusal açılımın ötesinde gelecekle ilgili projeksiyonlarda uluslararası girişimlerde duygusal zekâ çalışmaları desteklenerek üniversite ortakları ile birçok üst düzey kurumun projeleri ve stratejik ortaklıkları desteklenmelidir.

4- Okulun akademik başarı düzeyi ile öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında olumlu ilişki belirlenmelidir. Aynı yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığının aynı yerde 5 yıl çalışan yöneticilerin 2010 yılı döneminde rotasyonla yerlerini değiştirmiştir.

Yeni okullarda da yöneticilerin ikinci yılında sonra bu çalışma tekrar edilmelidir.

5- Araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle kapsama alınmayan Veli, Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilere aynı çalışma yapılmalıdır.

6- Toplumun büyük kısmı iyi bir eğitimin mali , mesleki ve kişisel başarı için şart olduğunun farkındayken, öğrencilerimizin büyük bir kısmı başarısız olmaktadır.. Bu durumu çözebilmek için duygusal zekâsı ve öz yeterliliği yüksek yönetici ve öğretmenlerle çalışmak gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında bu durum göz önüne alınıp programlanmalıdır.

7- Bu çalışmamızda okulun sınav başarısı (Seviye Belirleme Sınavı) ile duygusuz zekâ ve öz yeterlilik ölçtük. Bundan sonraki çalışmalarda sadece sınav başarısını değil de sosyal başarısını da içine alıp öyle bir çalışma yapılabilir.

8- Bu çalışma sadece ilköğretim okullarındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâlarının Öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin sınav başarısına etkilerinin farklı okul türlerine göre karşılaştırılmalı olarak incelendiği araştırmalar yapılabilir. Örneğin genel liseler, Anadolu Liseleri, ve Özel liseler arasında karşılaştırılmalı olarak benzer bir araştırma yapılabilir.

9- Öğretmenlerin öğrenci başarısını etkileme yeteneğine dair hükümlerinin öğretmen davranışını, öğrencinin tavırlarını ve öğrenci başarısını etkilediği gösterilmiştir. Okul geliştirme araştırmacıları öğretmen öz yeterliliğine yoğunlaşmıştır. Çünkü öğretme yetenekleri hakkında yüksek beklentilere sahip öğretmenler temel akademik konularda yüksek öğrenci başarısı ortaya çıkarabilir. (Ross, 1992). Eğitim kurumları yüksek bir akademik başarı istiyorlarsa mutlaka öğretmenlerinin yeterlilik inançlarını geliştirecek çalışmalar yapmalıdırlar.

10- Okul bölgesinde aynı nüfusa hizmet eden okulların değişen başarı düzeyleri sağlamaları ilginçtir. Bazıları bu değişkenliği öğrencinin sosyoekonomik statüsü yapısı gibi dış faktörlere bağlarlar. Programlama ve personel gelişimi gibi okul içi faktörler de böyle bir değişkenliğe sebep olmuş olabilir. Bu değişkenlerin çoğu okul seviyesindeki bir eğiticinin alanı dışındaydı. Bununla birlikte eğiticilerin etkileyebildiği iki alan olan etkinlik ve liderlik, son zamanlarda öğrenci başarısına bağlanan okul içi faktörler gibi görülmektedir. Başarı düzeylerini yükseltebilmek için hem okul hem de okul dışı faktörleri göz önüne alan çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktay, Y., (2002). Eğitimde Küresel İmkanlar-Küreselleşen Dünyada Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Özgürleşim Fırsatları Üzerine. *İstanbul Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2.
- Albert R.L., (2007). *The Impact of Self Efficacy and Autonomus Learning on Teacher Burnout*, Regent University.
- Ashton, P. & Webb, R., (1986). *Making a difference: Teacher's sense of officacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aydın, M. D., (2001). *Liderlik Ve Liderlik Zekâsı: Uygulamalı Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara.
- Bain, S. K., (2005). Social Interaction Interventions In An Inclusive Era: Attitudes Of Teachers in Early Childhood Self-Contained and Inclusive Settings. *Psychology in the Schools*, 42(1), 53-63.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, Sept. 1989, Vol 44, No.9, 1175-1184.
- Bandura, A., (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., (2000a). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Direction in Psychological Sciences*. 9,75-78.
- Bandura, A., (2002). Self-efficacy assessment. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.

- Bardach, R.H., (2008). *Leading schools with emotional intelligence: a study of the degree of association between middle school principal emotional intelligence and school success*. Doktora Tezi, Capella University, 9-10.
- Barutçugil, İ., (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ., (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Batastini, D.S., (2001). *The Relationship Among Students Emotional Intelligence, Creativity And Leadership*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Drexel Üniversitesi, UMI.306440: Ann Arbor: Bell & Howell Information and Learning Company.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivde, S., (1991). Influence of self-efficacy on self regulation and performance among junior and high school age students. *International Journal of Behavioral Disorders*. 14, 153-164.
- Bradshaw, F.B., (2008). Exploring the relationship between emotional intelligence and academic achievement in African American Female College students, *College of Notre Dame*, Maryland, 30-38 (2008).
- Bulach, C.R., Malone, B., Castleman, C. (1995). An investigation of variables related to student achievement. *Mid-Western Educational Researcher*. 8 (2) 23-29.
- Büyüköztürk, Ş., (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrant R.L., (2007). *The Relationship Between Urban Teachers' Self Efficacy Beliefs and Adequate Yearly Progress*, Indiana University of Pennsylvania.
- Cafoğlu, Z., (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Cantekin, Ö.F., (2009). *Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlilikleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Chapman, E. N., Pat, H., (1990). *Learning to Lead: An Action Plan for Success*, California: Crisp Publications.

- Chen, G., & Bliese, P. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*. 87, 349-356.
- Cook, C.R., “Effects of emotional intelligence on principals’ leadership performance”, Doktora Tezi, *Montana State University*, Bozeman, Montana, 17-26 (2006).
- Cooper, K. R., Sawaf, A., (2003). *Liderlikte Duygusa Zekâ (Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zekâ)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U., Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu – Zekâ ilişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:18, Sayı 2, 83–98.
- Çalık, T., (1997). Eğitim örgütleri ve liderlik . *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 1(3), 33-40.
- Çoklu, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi: Ankara.
- Dindar, A. M., (2001). *Liderlik, Liderlik Tarzları ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, FBE, İstanbul.
- Dipalo, M., Tschannen-Moran, M., (2003). The principalship at crossroads: A study of the conditions and concerns of principals. *NASSP*. 87(634), 43-65.
- Druçter, P. F., (1998). *Yeni Gerçekler* (çev. B. Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları No: 315.
- Edgerson, D. & Kristonis, W. (2006). *Analysis of the influence of principal-teacher relationships on student academic achievement: A national focus*. National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research.
- Erginer, A., (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erçetin , Ş., (2001) *Örgütsel Zekâ*. Ankara: Nobel / Yayın –Dağıtım.
- Erkan, H., (1998). *21. Yüzyıla Girerken Bilgi Toplumu ve Türkiye*. Ankara: Yeni Türkiye. (21. Yüzyıl Özel Sayısı) Yıl: 4, 19.
- Evenson, E.A., (2007). *Examining the relationship between emotional intelligence and college success*, Doktora Tezi, Capella University, 16-19.

- Freeland, E.M., (2007). *A comparison of emotional intelligence and personality factors: two concepts or one?*. Doktora Tezi, University of Oklahoma Graduate College, Norman, Oklahoma, 11-12.
- Gardner, H., (1999). *Intelligence Refrained-Multiple Intelligence for the 21 century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H., (2004). *Zihin Çerçeveleri Çoklu, Zekâ Kuramı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Goddard, R., Logerfo, L., & Hoy, W. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*. 18, 403-425.
- Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., (2000). *İş Başında Duygusal Zekâ*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Cambridge, CN: Harvard Business Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Yeni Liderler*, (çev: Filiz N. - Osman D.), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., (2003). *Yıkıcı Duygular ile Nasıl Başa Çıkabiliriz*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Goleman, D., (2005). *Duygusal Zekâ*, (çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gooty, J., (2007). *Development and test of a model linking emotions and work behaviors*, Doktora Tezi, The Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, 29-34.
- Gottlieb, F.M., (2006). *Humanistic leadership: emotional intelligence and team learning*, Doktora Tezi, University of Phoenix, 65-81.
- Gülebağlan, C., (2003). *Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Ankara.
- Hein, Steve., <http://Www.Eqi.Org.5.Subat.2002>

[Http://Www.Canadone.Com,7.Şubat.2002.](http://Www.Canadone.Com,7.Şubat.2002.)

- Hesapcioğlu, M., (1998). *Türkiye’de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: İstanbul Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, No:3.
- Hesapcioğlu, M., (2001). *Türkiye’de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması*. Ankara: Anı.
- Hesapcioğlu, M., (2003). *Okul ‘New Public Management’ ve Toplam Kalite Yönetimi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3(1), s.159-165.
- Hesapcioğlu, M., Özcan, Ş., (2005). *Küresel Rekabet Ortamında Türk Eğitim Sisteminin Kalitesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hsee, C., Hatfield, E. Carlson, J., & Chemtob, C. (1990). The effect of power on suseptibilty to emotional contagion. *Cognition and Emotion*. 4, 327-240.
- Işık, İ., (2001). *Öz-yeterlilik inancı: yönetici rolleri açısından bir inceleme*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı, İstanbul, 23-30.
- Joreskog, K. G., and Sorbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kesgin, E., (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kiremit, H., (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile ilgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling*. (2nd. Ed.). New York: Guilford Publications, Inc.
- Knobloch, N., & Whittington, M. (2003). Novice teachers perceptions of support: Teacher preparation quality and student teacher experience related to teacher efficacy. *Journal of Vocational Education Research*. 27.
- Korkmaz, İ., (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Soran, H., (2005). *Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi [http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayı58/YılmazKöseoğlu/Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı.html](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayı58/YılmazKöseoğlu/ÖğretmenÖzYeterlilikİnancı.html) 02.04.2007'de indirildi.
- Kurbanoglu, S. S., (2004). *Öz-yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi*. Bilgi Dünyası, 5 (2),137-152.
- Kurt, T., (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Looman, M. (2003). Reflective leadership: Strategic planning from the heart and soul. *Counseling Psychology Journal*. 55, 215-221.
- Martin, C. M., (2008). *A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness*. Doktora Tezi, The Faculty of the Department of Educational Leadership, East Carolina University, 16-17.
- Mayer, D.J., Salovey, P.C., (2000). Emotional Intelligence: Meets Traditional Standard For An Intelligence, *Management Research News*, 27(4), 268–298.
- MEB., (2004). *Öğretmen Öz-yeterlilik inancı*, (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayı58/yilmaz-koseoglu.htm> erişim tarihi: 20.08.2007).
- Niculescu-Mihai, C.E., (2007). *Emotional intelligence and academic leadership: an exploratory study of college and university presidents*. Doktora Tezi, Capella University, 11-21.
- Ormond, C.H., (2007). *The effects on emotional intelligence and team effectiveness of a newly formed corporate team learning the enneagram*, Doktora Tezi, Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, California, 55-56.
- Öcel, H., (2002). *Takım Sporunu Yapan Oyuncuların Kolektif Yeterlilik Öz Yeterlilik ile Başarı Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri Genel ve İlköğretim Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

- Özer, Y. (2009). *Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine göre Türk Öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri ile ilişkili Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Packard, J.A., (2008). *Analyzing the intersection of leadership practices, emotional intelligence and coping responses in women-owned small businesses*, Doktora Tezi, Capella University, 32-95.
- Pajares, F., (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 66,543-578.
- Poon, J., Teng, F., (2002). Emotional intelligence: for human resource managers. *Management Research News*, 25(11).
- Porter, W.L., (1961). A Study of perceived need satisfactions in bottom and middle management jobs, *Journal of Applied Psychology*, 45: 1–10
- Raptis, H., Fleming, T., (2003). C.D. Howe Institute Commentary No. 188. ISSN0824-8001.
- Rice, D.M., (2006). *An examination of emotional intelligence: its relationship to academic achievement in army jrotc and the implications for education*. Doktora Tezi, Capella University.
- Rosete, D., (2007). *Does emotional intelligence play an important role in leadership effectiveness*. Doktora Tezi, The University of Wollongong.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, P. (2003). The contribution of prior student achievement and school processes to collective teacher efficacy in elementary schools. Paper presented at *American Educational Research Association Conference*. Chicago, IL.
- Say, M., (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Schultz, D. & Schultz, S., (2002). *Modern psikoloji tarihi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Schwarzer, R., (1992). *Self-efficacy: thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Seferoğlu, S.S., (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Yıl: 5 Sayı:58.
- Senemoğlu, N., (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Yayıncılık
- Sezgin, S. İ., Taşpınar, M., (2009). Meslek ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme. *Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu. Bildiriler*, s. 66-86. Ankara: Öğretmen H.Hüsni Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Sherer, M., Adam, C.H., (1993). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902
- Sitter, V.L., (2004). *The effects of a leader's emotional intelligence on employees' trust in their leader and employee organizational citizenship behaviors*, Doktora Tezi, School of Leadership Studies, Regent University, 27-43.
- Solak, A., (2005). *21. Yüzyılda Sosyoloji ve Eğitim Küreselleşme ve Eğitim*. İstanbul: Hegem Yayınları.
- Stajkovic, A. D., Luthans, F., (1998a). *Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches*. Organizational Dynamics, Spring.
- Stein, J. S. (2003). *EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Steve Hein., (2002). <http://www.eqi.org>,5
- Stubbs, E.C., (2005). *Emotional intelligence competencies in the team and team leader: a multi-level examination of the impact of emotional intelligence on group performance*. Doktora Tezi, Department of Organizational Behavior, Case Western Reserve University, 12-27.
- Szuberla, A.L., (2006). *Emotional intelligence and school success*. Doktora Tezi, Walden University, 16-20.
- Şahin, A. E., (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm>
www.yayim.meb.gov.tr

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şişman, M., (1994). *Örgüt Kültürü*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 732, Eskişehir.
- Tuna, Y., (2008). *Örgütsel iletişim sürecinde yöneticilerin duygusal zekâ yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Turanlı, A., (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı, İzmir.
- Turner, R. A., (2007). *Determining the impact of emotional intelligence in project management as a measure of performance*, Doktora Tezi, School of Property, Construction and Project Management, RMIT University.
- Varol, B., (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Warnke, A.M., BS, MS., (2008). *The relationship of the emotional intelligence of elementary school principals and the collective efficacy of their staff as perceived by teachers*, Yayımlanmamış Doktora Tezi , The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Waskiewicz, M. (2000). *The relationship of leadership to oranizational climate and efficacy*. Dissertation.
- Wood, R., Bandura, A., (1989). *Social Cognitive Theory Of Organizational Manegement*. Academy of manegement review, 14(3), 361-384.
- Woodruff, S.L., Cashman, J.F., (1993). *Task, domain and general efficacy: A reexamination of the Self-Efficacy Scale*. Psychological Reports, 72, 423-432.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H., (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.

- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum, 3-23.
- Yiğitbaş, Ç., Yetkin, A. (2003). Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öz Etkililik – Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 7(1), 6-13.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D., (2004). Emotional intelligence in the workplace: a critical review, *Applied Psychology: An International Review*, 53 (3), 371–399.

EKLER

Değerli Meslektaşım;

Aşağıdaki ifadeler yöneticinizin daha önce sizin tarafınızdan gözlemlenmiş olabilen davranışlarını yansıtmaktadır. Sizden bu kişiyle olan deneyimlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Lütfen bütün sorulara gözlemlerinize ve deneyimlerinize en yakın olan kutucuğu işaretleyerek yanıt veriniz.

Bu anketi tamamlamanız en fazla 20 dakikanızı alacaktır. Anketteki her bir soru çalışma hayatıyla ilgili bir davranış biçimini belirtir. Birlikte çalıştığınız süre boyunca yöneticinizle olan deneyimlerinizi düşünün. Davranış biçimleri her davranışı ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi belirten bir ölçekle değerlendirilecektir.

Örnek:

Madde numarası	Lütfen aşağıdaki her bir anket maddesini dikkatle yanıtlayın. Değerlendirdiğiniz kişi:	“Asla”	“Nadiren”	“Bazen”	“Sıkça”	“Sürekli”
	Siz konuşurken sizi dikkatle dinler					

Yukarıdaki örnekte bu davranışı ne kadar sık gözlemlediğinizi en iyi şekilde belirttiğinizi düşündüğünüz şıkkı işaretleyiniz. Örneğin değerlendirdiğiniz kişi sizi hiçbir zaman dikkatle dinlemiyorsa Asla şıkkını işaretleyin. Arada bir dikkatle dinliyorsa, Nadiren şıkkını işaretleyin. Bu kişi zamanın yarısında sizi dikkatle dinliyorsa Bazen şıkkını işaretleyin. Bu davranışı çoğu zaman gözlemliyorsanız o halde Sıkça şıkkını işaretleyin. Kişi sizi çok sık ve her zaman dikkatle dinliyorsa (örn. Her zaman ya da neredeyse her zaman) o zaman Sürekli şıkkını işaretleyin.

Lütfen bütün maddelere yanıt vermeye çalışın. Eğer herhangi bir sebepten ötürü madde yöneticinize uymuyorsa ya da herhangi belirli bir davranış gözlemleme fırsatınız olmamışsa, o zaman “Bilmiyorum”u seçin.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ömer AKAR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora öğrencisi

Bu bölümde sizin kişisel durumunuzu yansıtan sorular sorulmuştur. Aşağıdaki sorulara ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanını, yanına (x) işareti koyarak

Belirtiniz.

A.Cinsiyetiniz

() 1 Erkek

() 2 Kadın

B.Kaç yaşındasınız ?

() 1.25 ve daha az yaş

() 2.26 -35 yaş

() 3.36 – 45 yaş

() 4.46 – 55 yaş

() 5.56 ve daha çok yaş

C.Medeni Durumunuz

() 1.Evli

() 2.Bekar

D.Öğrenim Durumunuz

() 1.Ön Lisans

() 2.Lisans

() 3.Yüksek Lisans

() 4.Doktora

E.Mesleki Kıdeminiz (Yıl Olarak)

() 1.1-5

() 2.6-10

() 3.11-15

() 4.16-20

() 5.21-25

() 6.26 ve daha yukarı

F.Şimdiki Göreviniz

() 1.Sınıf Öğretmeni (1.Kademe)

() 2.Branş Öğretmeni (2.Kademe)

() 3.Müdür

() 4.Müdür Baş yardımcısı ve Müdür Yardımcısı

Madde numarası	Lütfen aşağıdaki her bir anket maddesini dikkatlice yanıtlayın. Yöneticim:	Asla	Nadiren	Bazen	Sıkça	Sürekli
1	Kendisinde güçlü duygular uyandıran durumları fark eder.					
2	Genelde olumlu beklentileri vardır.					
3	Olanaklar yaratmak için eylemler başlatır.					
4	Bir amaç karşısındaki engelleri sezer.					
5	Değişmek ve değişiklikler yapmakta isteksizdir.					
6	Kendisiyle barışıktır.					
7	Grup çalışmasında herkesi katılıma teşvik eder.					
8	Yapıcı eleştiride bulunur.					
9	Fikirlerini yeni bilgilere dayanarak edinir.					
10	Ölçülebilir ve ilgi çekici hedefler belirler.					
11	Başkalarının katkıda bulunmasını teşvik eder.					
12	Amaca ulaşmak için hesaplanabilir riskler alır.					
13	Geleceğin geçmişten daha iyi olacağına inanır.					
14	Birisini kendisini geliştirmesi için tavsiye ve yönlendirmelerde bulunur.					
15	Eleştirilere açıktır.					
16	Duyguların altında yatan sebepleri yansıtır.					

	ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?					
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?					
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?					
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?					
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?					
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek					

	olabilirsiniz?					
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?					

Ek 2. Duygusal Zeka Ölçeğinin DFA Sonuçları

