



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

OKUL YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL LİDERLİK

Ufuk ERSOY
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ

Burdur, 2025

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

OKUL YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL LİDERLİK

Ufuk ERSOY
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ

Burdur, 2025



MAKÜ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 27/11/2024 tarih 543/10 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 25/12/2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Ufuk ERSOY'un "Okul Yöneticilerinde Duygusal Liderlik" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE: Prof. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ (Tez Danışmanı)

ÜYE: Prof. Dr. Sadık KARTAL

ÜYE: Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../..... tarih ve/.....sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[X] Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Ufuk ERSOY

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden bugüne kadar her konuda destek ve yardımlarını gördüğüm, başarılı olmam konusunda beni sürekli motive eden tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ'e sonsuz teşekkür eder ve minnettarlığımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Sadık KARTAL, Prof. Dr. Ekber TOMUL, Prof. Dr. Emine ÖNDER ve Doç. Dr. Özgür ÖNEN'e teşekkür ederim.

Ayrıca bu yoğun süreçte bana anlayış ve sabır gösteren kıymetli eşime ve biricik oğlum Hüseyin Eren'e, bana her zaman inanan ve güvenen anneme ve babama, çalışmam sırasında katkıda bulunan tüm öğretmen ve yönetici arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Okul Yöneticilerinde Duygusal Liderlik (Yüksek Lisans Tezi)

Ufuk ERSOY

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygusal liderlik ve alt boyutlarına yönelik durumlarını tespit etmektir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, yaş, kıdem yılı, çalıştığı okul kademesi, branş, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Isparta il merkezindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Emotional Leadership Questionnaire” ölçek uyarlama çalışması yapılarak kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekteki maddelerin 4 faktörde toplandığı tespit edilmiş ve maddelerin orijinal ölçekle aynı faktörlere dağıldığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin geneli için katılıyorum derecesine yakın bir değere ulaşıldığı, alt boyutlar bazında en yüksek ortalama “Sosyal Bilinç”, daha sonra sırasıyla “Öz Bilinç”, “Öz Yönetim” ve “İlişki Yönetimi” şeklinde sıralandığı görülmüştür. Ölçek içerisinde ortalama değeri en yüksek maddenin “Yöneticim, bir grupta öne çıkmasını sağlayan özgüvene sahiptir.” ortalama değeri en düşük maddenin ise “Yöneticim, başkalarını aktif, coşkulu bir bağlılıkla kolektif çabaya çeker.” olduğu belirlenmiştir. Duygusal liderlik ölçeğinin genelinde ve ilişki yönetimi alt boyutunda öğretmen görüşleri ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak öz yönetim alt boyutunda branş değişkeni açısından; öz bilinç alt boyutunda cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma ve branş değişkeni açısından; sosyal bilinç alt boyutunda ise cinsiyet, çocuk sahibi olma, branş ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Liderlik, Okul Yöneticisi, Öğretmen

Sayfa Adedi: 135

Danışman: Prof. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ

**School Managers' Emotional Leadership
(Master's Thesis)**

Ufuk ERSOY

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the status of school managers' emotional leadership and its sub-dimensions according to teachers' opinions. It also examines whether teachers' opinions differ based on variables such as gender, marital status, parental status, age, years of experience, school level, branch and the number of teachers and students in the school. The study group of this research, which used the stratified sampling method, consists of teachers working in public schools in the city center of Isparta during the 2023-2024 academic year. The "Emotional Leadership Questionnaire" was adapted and used as the data collection tool. As a result of exploratory factor analysis, it was found that the items in the scale were grouped into four factors, and the items corresponded to the same factors as in the original scale. Confirmatory factor analysis verified the four-factor structure of the scale. Regarding the overall scale, a score close to the "agree" level was observed. Among the sub-dimensions, the highest mean was found in "Social Awareness," followed by "Self-Awareness," "Self-Management," and "Relationship Management" respectively. The item with the highest mean value within the scale was "My manager has the confidence to stand out in a group", while the item with the lowest mean value was "My manager actively and enthusiastically engages others in collective efforts". No significant differences were found between teachers' opinions and demographic variables in the overall emotional leadership scale and the relationship management sub-dimension. However, significant differences were identified in the self-management sub-dimension based on the branch variable; in the self-awareness sub-dimension based on gender, marital status, parental status, and branch variables; and in the social awareness sub-dimension based on gender, having children, branch, and the number of teachers in the school.

Keywords: Emotional Leadership, School Manager, Teacher

Number of Pages: 135

Advisor: Prof. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	ix
TABLOLAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sayıtlılar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Eğitim	8
2.1.1. Eğitim Türleri	9
2.1.1.1. Formal Eğitim	9
2.1.1.2. İnformal Eğitim.....	9
2.2. Eğitim Yönetimi	10
2.2.1. Dünyada Eğitim Yönetimi.	11
2.2.2. Türkiye’de Eğitim Yönetimi.....	12
2.3. Lider ve Liderlik.....	14
2.3.1. Liderlik Yaklaşımları.....	16
2.4. Eğitim Yönetimi ve Liderlik	17
2.5. Duygusal Zekâ Kavramı.....	21

2.5.1. Duygusal Zekânın Tarihçesi.	22
2.5.2. Duygusal Zekâ Yeterlilikleri.	25
2.5.2.1. Bireysel Yeterlilikler.	25
2.5.2.2. Sosyal Yeterlilikler.....	26
2.5.3. Duygusal Zekâ Modelleri.	27
2.5.3.1. Mayer ve Salovey Modeli	27
2.5.3.2. Bar-On Karma Modeli.	28
2.5.3.3. Cooper ve Sawaf Modeli.....	31
2.5.3.4. Goleman Modeli.....	32
2.6. Duygusal Liderlik.....	32
2.7. Okul Yöneticilerinde Duygusal Liderlik	35
2.8. İlgili Araştırmalar	37
BÖLÜM III	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu.....	48
3.3. Veri Toplama Aracı.....	49
3.3.1 Çeviri Çalışması.....	49
3.3.2. Ölçek Uyarlama Çalışmasında Verilerin Toplanması.	50
3.3.3. Ölçek Uyarlama Çalışmasında Verilerin Analizi.	53
3.3.4. Geçerlik.....	53
3.3.4.1. Yapı Geçerliliği.	53
3.3.4.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi.	54
3.3.4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	60
3.3.4.1.3. Güvenilirlik Analizi.....	64
3.4. Veri Analizi	68
BÖLÜM IV	71
BULGULAR VE YORUMLAR.....	71
4.1. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulgular.....	71
4.2. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	73

4.2.1. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi.	74
4.2.2. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi.	74
4.2.3. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Çocuk Sahibi Olma Değişkeni Açısından İncelenmesi.	75
4.2.4. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi.	76
4.2.5. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi. .	77
4.2.6. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi. ...	78
4.2.7. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Çalıştığı Okul Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesi.	79
4.2.8. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi.	80
4.2.9. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi.	81
BÖLÜM V	83
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	83
5.1. Sonuç ve Tartışma	83
5.2. Öneriler.....	88
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.	88
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.	89
KAYNAKLAR	90
EKLER.....	112
EK-1	113
EK-2	115

EK-3	116
EK-4	117
ÖZGEÇMİŞ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.



KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EQ	: Emotional Quotient (Duygusal Zekâ)
IQ	: Intelligence Quotient (Zekâ Seviyesi)
MEHTAP	: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
TDE	: Türk Dili ve Edebiyatı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TODAİE	: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
%	: Yüzde

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	51
Tablo 2 Madde Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 3 Ortak Varyans (Communalities) Değerleri.....	56
Tablo 4 Duygusal Liderlik Ölçeği AFA Sonuçları.....	59
Tablo 5 Duygusal Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	64
Tablo 6 Duygusal Liderlik Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri.....	65
Tablo 7 Duygusal Liderlik Ölçeğinin İki Yarı Test Güvenirlik Katsayı Değerleri.....	66
Tablo 8 Katılımcılardan %27 Alt Grup ve %27 Üst Grup madde ortalamaları ve T testi sonuçları.....	67
Tablo 9 Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	67
Tablo 10 Ölçekteki Maddelerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	68
Tablo 11 Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	71
Tablo 12 Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	72
Tablo 13 Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 14 Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları.....	75

	Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal	
Tablo 15	Liderliklerinin Çocuk Sahibi Olma Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları.....	76
	Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal	
Tablo 16	Liderliklerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	77
	Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal	
Tablo 17	Liderliklerinin Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	78
	Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal	
Tablo 18	Liderliklerinin Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	79
	Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal	
Tablo 19	Liderliklerinin Çalıştığı Okul Kademesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	80
	Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal	
Tablo 20	Liderliklerinin Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	81
	Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal	
Tablo 21	Liderliklerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1 Bar-On Duygusal Zekâ Modeli.....	30
Şekil 2 Yamaç Birikinti Grafiği.....	58
Şekil 3 Duygusal Liderlik Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları.....	61
Şekil 4 Duygusal Liderlik Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonuçları.....	63



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, çalışmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim hem bireyi hem de toplumu etkileyen temel unsurdur. İnsanların başarılı olabilmesindeki en önemli etkenin eğitim olduğunu söyleyen Gagne (1985), eğitimi bireylerin bilgi ve becerileri sistematik bir şekilde kazanmalarını sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu sürecin doğru şekilde yönetilmesi hem bireysel hem toplumsal gelişimin anahtarı olarak nitelendirilebileceğinden eğitimin yönetimine, dolayısıyla da okul yöneticilerinin özelliklerine daha fazla önem verilmesi gerektiği değerlendirilebilir. Eğitim yönetimi; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve veli etkileşimleriyle eğitim sürecinin etkinliğini artırmayı amaçlayan bir süreçtir (Bush, 2003). Okul yöneticileri sahip oldukları özelliklerle eğitim sürecinin sorunsuz şekilde yürütülmesini sağlamaktadırlar (Sergiovanni, 2009). Bu özelliklerden en önemlisinin liderlik olduğu söylenebilir.

Liderlik, bir grubun veya organizasyonun hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla vizyon oluşturma, etkili iletişim kurma ve stratejik kararlar alma gibi yetenekleri içermektedir (Northouse, 2018). İnsanlar zihinsel, duygusal ve toplumsal özellikleri ile diğer canlılardan ayrılır. İnsan psikolojik yönü olan bir varlık olduğu için duygular yaşamında önemli yer tutar. Duyguların davranışlar, düşünceler ve kararlar üzerindeki etkisi yadsınamaz. Duyguların etkisinin görüldüğü alanlardan biri de liderliktir. Fakat liderlikte duygulara ve duygusal zekâyâ önem verilmesi uzun yıllar almıştır.

Liderlikle ilgili yapılan ilk araştırmalarda geleneksel liderlik anlayışına bağlı olarak bazı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. 1930 ve 1940 yılları arasında ön plana çıkan özellikler yaklaşımında bireylerin liderlik, yetenek ve becerilerinin doğuştan geldiği kabul edilirken 1940 ile 1960 yılları arasında davranışsal yaklaşıma odaklanılarak liderlerin davranışlarının insan üzerindeki etkileri ele alınmış; 1960 ile 1980 yılları arasında durumsal yaklaşım kavramı ortaya çıkmış ve liderlik davranışlarının zaman,

mekân ve duruma göre farklılaştığı belirlenmiştir (Northouse, 2018). Ardından 1980 ile 1990 yılları arasında vizyoner liderlik yaklaşımı benimsenmiş, bu yaklaşım liderliği bir süreç olarak tanımlamış ve liderin bu süreçte koşullara göre hareket etmesi gerektiğini vurgulamıştır; 1990 ile 2000 yılları arasında ise duygusal zekâ yaklaşımına dayanan liderlik davranışları incelenmiş ve liderin duygusal zekâsının örgüt üyeleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı tespit edilmiştir (Northouse, 2018). 2000 ve sonrası için yeterlik yaklaşımına bağlı olarak liderin bireysel özellikleri ile nitelikleri ve yeteneklerinin birleşimi liderlik davranışlarının temelini oluşturmuştur (Jiang, 2014, s. 52).

Liderlik ve liderlik tarzları ile ilgili yurtiçi (Cilvezoğlu, 2021; Çelik, 2004; Çivilidağ, 2018; Eraslan, 2006; Eren, 2019; Ergun ve Yalçınkaya, 2018; Gedikoğlu, 2015; Keskin ve Gündüz, 2019; Kılınç, 2018; Leblebici, 2008; Özkan, 2016; Özkaya, 2022; Sığı, 2006; Tabak, Yalçınkaya ve Erkuş, 2007; Uslu, 2021) ve yurtdışında (Bresctick, 1999; Cooper, 2003; Gregoire & Arendt, 2004; Jiang, 2014; Ke & Wei, 2008; Yukl, 2010) birçok çalışma yapılmıştır. Liderlik konusunda yapılan çalışmaların çoğunda, liderlerin duygusal yaklaşım sergilemesinin örgütün başarısını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır (Yukl, 2010).

İnsanı diğerlerinden ayıran bireysel özellikleri içinde duygularının ve davranışlarının önemi yadsınamaz. Koole (2009) duyguların insanın davranışları, düşünceleri ve kararları üzerindeki etkisinin inkâr edilemeyeceğini ve bu yüzden duygusal zekânın, bireylerin kendisi ile karşısındakinin duygusunu tanıyıp anlama ve etkili bir şekilde yönetme yeteneklerini ifade eden bir kavram olarak kişinin hem bireysel hem de sosyal yaşamında daha başarılı olmasını sağlayabileceğini belirtmiştir. Duyguları etkili bir şekilde yönetmek, daha iyi kararlar almayı, stresle başa çıkmayı ve etkili sosyal ilişkiler kurmayı mümkün kılar; bu beceriler, duygusal liderlik kavramında da kritik bir rol oynamaktadır (Goleman, 1995).

Duygusal liderlik, liderlerin duygusal zekâlarını kullanarak ekiplerini yönlendirme, motive etme ve destekleme becerisini içerir (Bass & Riggio, 2006). Bu bağlamda duygusal olarak zeki liderlerin, ekiplerinin duygusal ihtiyaçlarını anlayabileceği, pozitif bir ortam oluşturarak yüksek performans elde edebileceği ve böylece hem bireysel hem de grup düzeyinde başarının artırılmasına katkıda bulunabileceği söylenebilir. Benzer şekilde duyguların bulaşıcı olduğunu belirten Tulunay-Ateş ve

Akın-Mart (2022) da duygusal açıdan güçlü liderlerin etkili liderlik sergilemesi durumunda, olumlu atmosferin tüm örgüte yayılacağını ifade etmektedir.

Liderlerin duygusal becerileri, duygusal zekâ düzeyleriyle yakından ilgilidir (Goleman, 1995). Duygusal zekâ, bireyin kendisi ile karşısındakinin duygularını anlayıp yöneterek bunu sosyal etkileşimlerde verimli biçimde ortaya koyma becerisidir (Bar-On, 2005). Liderlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki, başarılı bir liderlik için kritik bir öneme sahiptir (Rosete & Ciarrochi, 2020). Duygusal zekâsı yüksek olan liderler, ekip üyelerinin ihtiyaçlarını ve duygusal durumlarını daha iyi anlayarak onlara uygun ve destekleyici bir şekilde yanıt verebilirler (Sü-Eröz, 2013). Bu liderlerin, güven ve empati temelinde güçlü ilişkiler kurarak motivasyonu ve bağlılığı artıracığı ifade edilebilir. Ayrıca duygusal zekâ, liderlerin stresli ve belirsiz durumlarla başa çıkmalarını kolaylaştırır, zorlukları çözmede daha etkili olmalarını sağlar (Brackett & Cipriano, 2020). Bundan dolayı duygusal zekâ, liderlerin hem bireysel performanslarını hem de ekiplerinin ve organizasyonlarının genel başarısını da olumlu yönde etkileyen bir yetkinliktir (Cheung & Chan, 2020). Bu yetkinlik, duygusal liderliğin temelini oluşturur (Bradberry & Greaves, 2009).

Duygusal liderlik, liderlerin yalnızca mantıklı ve stratejik düşünme yeteneklerine değil, aynı zamanda duygusal zekâlarına da dayanan bir liderlik yaklaşımıdır (Mandell & Pherwani, 2003). Bu tür liderlerin, çalışanlarının duygusal ihtiyaçlarını fark ederek bu ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde yanıt verebileceği söylenebilir. Bu durum, ekip içinde daha güçlü bir bağlılık, daha yüksek motivasyon ve artan bir verimlilik sağlar (Akın ve Keskin, 2014). Duygusal zekâsı yüksek liderlerin yönetimindeki ekiplerin genellikle daha yaratıcı, inovatif ve başarılı olacağı değerlendirildiğinden duygusal liderlik modern iş dünyasında giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Rego, Sousa, Cunha, Correia & Saur-Amaral, 2007). Benzer şekilde, duygusal liderlik eğitim kurumlarında da büyük bir öneme sahiptir (Atay ve Aksu, 2015).

Okul yöneticileri, sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenci ve öğretmenlerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalıdır (Kaya, 2014). Duygusal zekâsı yüksek bir okul yöneticisi, etkili iletişim kurma, motivasyonu artırma ve pozitif bir okul kültürü oluşturma becerileriyle ön plana çıkar (Balyer, 2012). Duygusal liderlik örgüt kültürü, örgütsel adalet, psikolojik sözleşme, örgütsel özdeşleşme, iş doyumu, performans gibi örgüt için önem

taşıyan kavramlarla ilişkili olduğundan (Tulunay-Ateş ve Akın-Mart, 2022) iyi yönetilen okulların ortak özelliği olarak nitelenebilir. Görev aldığı okulu iyi yönetmek isteyen bir yönetici, empati kurarak öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlılık gösterir, stres yönetimi becerileriyle kriz durumlarında soğukkanlı kalabilir ve tüm okul topluluğunun motivasyonunu artırmak için teşvik edici ve destekleyici bir yaklaşım benimserler (Akinlade & Shalhoub, 2021). Dolayısıyla duygusal liderlik, eğitim ortamında daha güçlü bir bağlılık, daha yüksek motivasyon ve artan verimlilik sağlayarak okulun genel başarısına önemli katkılarda bulunur (Cheng & Yu, 2021).

Okul yöneticilerinin farklı liderlik özellikleri ile birlikte duygusal zekâ düzeylerini belirlemeye yönelik yurtiçi (Altaş, 2022; Atay, 2002; Babaoğlu, 2010; Başar, 2022; Bulut-Serin ve Özbek, 2007; Çetinkaya, 2017; Dak, 2022; Demirdiş, 2009; Eriçok, 2014; Erkoç, 2019; Eroğlu, 2012; Ertaş, 2014; Güllüce, 2006; Güney, 2009; İşliel, 2013; Karakuş, 2008; Karayaman, 2019; Kandaz, 2018; Kızıl, 2014; Önal, 2010; Öztekin, 2006; Pilis ve Özbaş, 2016; Recepoğlu, 2012; Şahin ve Ayık, 2020; Şayir, 2015; Turanlı, 2007; Uçar, 2017; Yerli, 2009; Yıldırım ve Eriçok, 2015; Yıldırım ve Yılmaz, 2020) ve yurtdışında (Boyatzis & Sala, 2004; Carmeli, 2003; Dolev & Leshem, 2016; Martyniak & Pellitteri, 2020; Moore, 2009; Omar & Kin, 2019; Stone, Parker & Wood, 2005; Sun, Wang & Kong, 2014; Taliadorou & Pashiardis, 2015) çok fazla çalışma olduğu görülmektedir. Buna rağmen yurt içinde okul yöneticilerinin duygusal liderlik becerilerini konu alan çalışmalara rastlanmadığı gibi, bu becerileri ölçen bir ölçek olmadığı görüldüğünden bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Okullarda duyguların önemli bir yer tuttuğu ve öğretmenlerin olumlu duygulara sahip olmasının, bireylerin gelişimi ve topluma entegrasyonu açısından büyük önem taşıdığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu yüzden, öğretmenlerin duygularını etkileyen durumları bilmek ve yöneticilerin bu durumlar üzerindeki etkisini belirlemek, öğretmenler ve çalışma ortamlarıyla ilgili olumlu sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır (Argon, 2015; Bakalim ve Karçkay, 2015). Bu açıdan bakıldığında okuldaki çalışma ortamının temel unsuru olan okul yöneticilerinin duygusal liderlik becerilerinin incelenmesinin oldukça önemli bir yaklaşım olduğu ve bu araştırmanın yönetici, öğretmen, öğrenci ve eğitim öğretim durumlarının iyileştirilmesine katkı sunabileceği

değerlendirilmektedir. Bundan dolayı, yapılan araştırmada okul yöneticilerinin duygusal liderlik becerilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygusal liderlik becerileri nasıldır?

1.2.1. Alt problemler.

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygusal liderlik, öz yönetim, ilişki yönetimi, öz bilinç ve sosyal bilinç düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen görüşlerine göre cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, yaş, kıdem, çalıştığı okul kademesi, branş, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından okul yöneticilerinin duygusal liderlik, öz yönetim, ilişki yönetimi, öz bilinç ve sosyal bilinç düzeyleri farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygusal liderlik durumlarını araştırmaktır. Yapılan bu çalışmanın önemi ve esas amacı, okullarda uygulanan yönetim süreçlerini daha etkin bir hale dönüştürmek ve yöneticilerin duygusal liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticilerinde duygusal liderlik konusunun öğretmen görüşlerine göre araştırılmasının, eğitim süreçlerinin ve okulların genel işleyişinin iyileştirilmesi açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Duygusal liderlik, yöneticinin kendisi ile karşısındakinin duygularını anlayıp yöneterek bunu sosyal etkileşimlerde verimli biçimde ortaya koyma becerisi olarak tanımlandığından bu yetkinliğin okul ortamında çeşitli nedenlerden dolayı kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Szczygiel & Mikolajczak, 2020).

Duygusal liderliğin öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve öğrenci başarısını artırmayı, etkili iletişim kurmayı, çatışma çözmeyi, memnuniyeti ve bağlılığı geliştirdiği söylenebilir. Motivasyon, eğitim sürecinde başarının anahtarıdır (Akın ve Çakto, 2023). Motivasyonu sağlayan yöneticiler, empati ve anlayışla hareket ettiklerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta ve öğretmenlerin daha yüksek performans göstermesine ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasına yol açar (Meyers, Rowell, Wells, Smith & Brian, 2019). Duygusal liderlik, yöneticilerin öğretmenler, öğrenciler ve velilerle daha etkili iletişim kurmalarını sağlayarak etkili iletişim, bilgi paylaşımı ve geri bildirimini kolaylaştırır, bu da okulun genel işleyişine katkıda bulunur (New Leaders, 2022).

Okulun genel işleyiş sürecinde çatışmalar yaşanabilir. Duygusal liderlik becerileri, yöneticilerin bu çatışmaları daha etkili bir şekilde yönetmelerine ve çözmelerine olanak tanıyarak çatışmaların yapıcı bir şekilde ele alınması, okulda olumlu bir atmosferin korunmasına yardımcı olur ve eğitim sürecinin kesintisiz devam etmesini sağlar (Chandolia & Anastasiou, 2020).

Araştırmalar, duygusal zekâsı yüksek olan liderlerin yönettiği okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Kılıç, Doğan ve Demiral, 2007). Duygusal liderlik, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini teşvik ederek akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir; bu durum da okul performansını artırarak öğrenci ve öğretmen memnuniyetini yükseltebilir (Goleman, 1998). Artan öğretmen memnuniyeti, iş tatmini ve mesleki bağlılıklarını artırarak okulda daha uzun süre kalmalarını sağlar; bu da sürekli bir eğitim kalitesi sunar (Goleman, 1995).

Tüm bu araştırmalar okul yöneticilerinde duygusal liderlik konusunun araştırılmasının, eğitim kurumlarının etkinliğini ve verimliliğini artırmak için gerekli olduğunu göstermektedir. Bu gibi konularda yapılan araştırmalar, yöneticilerin liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak okul topluluğunun genel refahını artırabilir. Bu nedenle; duygusal liderlik becerilerinin önemi ve etkileri üzerinde durmak, eğitimde daha yüksek standartlara ulaşmak için kritik bir adım olarak görülmelidir.

1.5. Sayıtlar

Öğretmenlerin veri toplama araçlarını tarafsız ve samimi olarak dolduracakları, araştırma kapsamındaki katılımcıların evren grubunu yeterli düzeyde temsil edecekleri ve uyarlanan ölçekteki maddelerin yöneticilerin duygusal liderlik durumları hakkında öğretmen görüşlerini ortaya çıkarabilecek nitelikte olacağı ve öğretmenlerce eksiksiz bir şekilde anlaşılabacağı öngörülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ve veri toplama araçlarından toplanan bilgilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Duygusal Liderlik: Liderlerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, yönetme ve yönlendirme yeteneği (Humphrey, 2002).

Liderlik: Kişinin ortak bir amacı başarmak için bir grubu etkilemesiyle oluşan süreç (Northouse, 2018).

Okul: Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer; mektep (TDK, 2024).

Yönetici: Yönetme gücünü elinde bulunduran kişi, yöneten kişi; idareci, menajer (TDK, 2024).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili literatür incelenerek kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Eğitim

Eğitim yapısal olarak karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Bu nedenle eğitimi tek bir tanımla açıklamak mümkün olmamakla birlikte alanyazında birçok eğitim tanımıyla karşılaşılacaktır. Eğitimi insanların bilgi, beceri, değerler ve anlayışlarını geliştirmek amacıyla yapılan planlı ve sürekli bir süreç olarak değerlendiren araştırmacılar; psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve felsefe gibi farklı disiplinleri göz önüne alarak farklı eğitim tanımları da ortaya koymuşlardır (Gürsel ve Hesapçıoğlu, 2004). Örneğin Türk Dil Kurumunca yapılan tanımda, eğitim “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2024). Türkiye genelinde en fazla kullanılan eğitim tanımı, bireyin kendi yaşantısından yola çıkarak kasıtlı şekilde istendik davranış değişikliği ortaya çıkarma süreci şeklindeki tanımdır (Ertürk, 1972, s. 12). Burada istendik davranış değişikliği için bireylerin gelişim ve öğrenim özellikleri bilinmeli ve buna uygun programlar oluşturulmalıdır (Yurtal, 2019, s. 3). Alanyazında yer alan eğitim tanımlarına bakıldığında; eğitimin bir süreç olduğuna, bireylerde davranış değişikliği yarattığına, eğitimin yaşamın kendisi olduğuna ve bireyin gelişimine katkı sağladığına yönelik ifadeler bulunmaktadır (Tanrıöğen, 2016, s. 16). Bu bağlamda toplumların ilerlemesi ve gelişmesi için temel bir gereklilik olan eğitimin, bireylerin kişisel ve profesyonel potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan bir kavram olduğu söylenebilir.

2.1.1. Eğitim türleri

2.1.1.1. Formal eğitim. Formal eğitim, belirli bir plan çerçevesinde öğretim yoluyla öğretmen tarafından uygulanan ve belirli zaman dilimlerinde ve süreç sonunda öğrencinin değerlendirildiği eğitim türüdür (Demirel ve Ün, 1987, s. 25). Sakin'e (2011) göre formal eğitimin nitelikleri şunlardır:

- Plan çerçevesindeki kazanımlar daha önceden belirlenmiştir.
- Eğitim için belirlenen amaçlara profesyonellerle birlikte ulaşılır.
- Davranış değişikliği istenir ve olumlu şekilde gerçekleşmelidir.
- Eğitim için hazırlanmış bir mekân ve ortam bulunmalıdır.
- Profesyonel bireyler tarafından hazırlanan eğitim içerikli materyaller kullanılmalıdır.
- Süreç içerisinde ve süreç sonunda değerlendirme yapılmalıdır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre formal eğitim kendi içerisinde örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Örgün eğitim, bireylerin belli bir zaman dilimi boyunca okul ve benzeri kurumlarda genel ve özel bilgiler sunularak hayata hazırlanması amacıyla belirli kanunlara bağlı olarak verilen eğitimidir (Öztürk ve Talas, 2015, s. 105). Örgün eğitim süreci okul öncesi eğitim ile başlayan ilköğretim, ortaokul, lise ve üniversite sonuna kadar devam eden yaklaşık 17 yıllık bir süreci içerisinde barındırmaktadır (METK, 1973). Bireyler bu eğitim türünde her kademe sonunda diploma veya akademik kademe bitirme belgesi almaktadırlar (Demirel ve Ün, 1987, s. 38). Yaygın eğitim ise örgün eğitim dışında kalmış bireyler ile örgün eğitimde devam eden bireylerin farklı branşlarda daha yeterli düzeye gelmelerine yardımcı olan eğitim türüdür (Sakin, 2011, s. 18). Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'ne (2018) göre, yaygın eğitim için yaş sınırı bulunmamakla birlikte her yaş gurubuna uygun eğitim faaliyetleri düzenlenebilmektedir. Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslar, hizmet içi eğitim kursları, dershanelerde yapılan eğitim faaliyetleri yaygın eğitim kapsamındaki uygulamalara örnektir.

2.1.1.2. İnfomal eğitim. İnfomal eğitim, belirli bir plan ve program dahilinde olmadan yaşam içerisinde kendiliğinden ortaya çıkan eğitim türüdür (Öztürk ve Talas,

2015, s. 104). Bireyler, sosyal hayatta karşılaştıkları durum olay veya kişilerle etkileşime girerler ve farkında olmadan yeni bilgiler öğrenirler. Bu eğitim türü yaşam içerisinde kendiliğinden gerçekleşmektedir (Demirel ve Ün, 1987, s. 40). Sakin (2011, s. 20) informal eğitimin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Doğal ortam içerisinde kendiliğinden ortaya çıkmalıdır.
- Kazanımlar bireylere göre değişkenlik gösterebilmektedir.
- Belirli bir zaman ve mekâna bağlı olmadan gerçekleşmektedir.
- Belirli bir plan dahilinde olmadan rastgele ortaya çıkmaktadır.
- Zamansal olarak geniş kapsamlı olup yaşamın her evresinde süreklilik arz etmektedir.

İnformal eğitim süreci içerisinde gözlem ve taklit ile öğrenme sağlanmaktadır. Bu durum bireylerin istenmeyen ve olumsuz davranışları edinmesine de neden olabilir (Demirel ve Ün, 1987).

2.2. Eğitim Yönetimi

Bireyler bilişsel yapıları dolayısıyla sürekli şekilde eğitim süreci içerisinde yer almakta ve birçok davranış türünü bu şekilde elde etmektedir (Fındıkçı, 1999, s. 229). Türkçede eğitim, eğmek kelimesinden türetilen eğitim kelimesi şekil vermek, yönlendirmek şeklinde ifade edilebilmektedir (Eyüboğlu, 1989, s. 76). Eğitim aynı zamanda doğumla başlayan yaşam boyunca devam eden bir süreçtir (Fındıkçı, 1999, s. 229). Eğitim sürecinin amacı belirlenen hedef doğrultusunda bireyleri yetiştirmek olduğundan, bireyler Millî Eğitim temel amaçları göz önünde bulundurularak ilgi ve yeteneklerine göre eğitilmelidir (Fidan, 1997, s. 4).

Eğitimin bireyler tarafından yönlendirilen ve yönetilen, temeline bireyi alan bir süreci ifade ettiği söylenebilir. Her bir birey yaşamı boyunca eğiten ve eğitilen rollerine bürünebilmektedir (Şişman, 2015). Eğitim sürecinde öne çıkan kavramlardan biri olan yönetim toplumsal değişkenlerden etkilenen, bu etkiye bağlı olarak sürekli değişim gösteren bir süreçtir. (Ökmen ve Parlak, 2010). Yönetimin varlığı, belirlenmiş bir hedef ve bu hedef çevresinde oluşan örgütlenme ile mümkün olduğundan kaynakların doğru ve etkili kullanımı ile hedeflerine ulaşabilir. Yönetimin temel hedefi, örgütü organize etmek, yönlendirmek ve başarıya ulaşması için doğru davranışları

göstermektedir (Bursalıoğlu, 2008, s. 6). Bir örgütün başarılı olabilmesi için yönetim sürecinin doğru şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Karaman, 2000). Bunun için yönetim sürecini işleten uzman kişilere ihtiyaç duyulmakta ve uzmanlık alanlarından biri olarak kabul edilen yönetim ve yöneticilik kavramları gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Demirtaş, 2010, s. 106).

Hem eğitim hem de yönetim kavramları çok eski tarihlere dayalı olsa da eğitim yönetimi kavramı 19. yüzyıldan ayrı bir bilim dalı olarak belirlenerek (Özdemir, 2011) kısaca, yönetim süreçlerinin eğitim içerisinde kullanılması olarak ifade edilmiştir (Balcı, 2016). Bir başka ifade ile eğitim yönetimi, toplumların eğitim gereksinimlerini karşılayan eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmeleri için sürecin doğru şekilde yönetilmesidir (Başaran, 1988). Gelişmiş ülkelerde eğitim yönetimi bilimsel bir alan olarak ele alınmış, yöneticilik kavramı bir meslek olarak ön plana çıkmıştır (Bursalıoğlu, 2008, s. 222). Eğitim yönetimi karar verme temelli uygulamaları, program tasarımı ile oto kontrol mekanizmasını içerisinde barındıran bir süreçtir (Bing & Jing, 2011). Eğitim yönetimi amaçları, yapısı ve içerdiği süreçler itibarıyla diğer yönetim alanlarından farklılaşmaktadır (Özdemir, 2019). Eğitim yönetiminin amaçları şu şekilde ifade edilebilir (İlgar, 2005):

- Okul yöneticisinin görevleriyle ilgili ilke, kavram ve teknikleri benimsetmek,
- Yönetimin teorik ve pratik uygulamalarıyla ilgili bilgiler sunmak,
- Türk Milli Eğitim sisteminin işleyişini tanımak, işleyiş sırasında oluşabilecek problemleri tespit etmek, problemlere yönelik çözüm stratejileri önermek ve öğretim kurumlarının işlevleri hakkında bilgilendirmek,
- Eğitim yönetiminin yurt içi ve yurt dışındaki gelişimlerini takip etmek,
- Eğitim yönetimi alanında yeterli sayıda uzman personel yetişmesini sağlamak,
- Eğitim yönetimi sürecinde ortaya çıkan sorunları tartışmak, sürecin başarıya ulaşabilmesi için yöneticilere farkındalık kazandırmaktır.

2.2.1. Dünyada eğitim yönetimi. İlk kez 20. yüzyıl başlarında Amerika ve Avrupa ülkelerinde akademik çalışmalarla eğitim yönetimi kavramına daha fazla

önem verilmeye başlanmıştır (Oplatka, 2009). Amerikalı eğitim bilimcilerin ortaya koyduğu eserler eğitim yönetiminin temelini oluşturmuştur (Papa, 2009). Eğitim yönetimi, başlangıçta kamu ve işletme yönetiminin bir alt alanı olarak kabul edilmekteydi ancak lisansüstü akademik programlar, dernekler ve profesyonel örgütlerin kurulmasıyla bağımsız bir disiplin olarak gelişmiştir (Leithwood, 1992). “Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konferansı”, “Eğitim Yönetiminde Kooperatif Programı”, “Amerika Okul Yöneticileri Derneği” ve “Üniversite Konseyi” eğitim yönetimi alanında ilk kurulan akademik dernek ve örgütlerdir (Örücü ve Şimşek, 2011, s. 171).

Eğitim yönetimi alanındaki ilk çalışmaların 1950'lerde gelenekçi, akılcı ve pozitivist yaklaşımlarla yapıldığı; zamanla, özellikle 1990'lardan itibaren postmodern yaklaşımların etkisiyle bu alanda farklı bir yönelim olduğu görülmektedir (Gunter, 2001). Eğitim yönetimi alanındaki ilk çalışmaları etkileyen pozitivism kuramına karşı çıkan Thomas Greenfield, bu kuramla birlikte alandaki yöntemsel ve felsefi varsayımların ortaya çıkardığı sorunları göz önüne çıkarmıştır (Balcı, 2008). Ayrıca Greenfield yaptığı çalışmalarda öznelliğin ön planda olduğu yorumlayıcı bir teknik kullanmaya özen göstermiştir (Örücü ve Şimşek, 2011). Eğitim yönetimi alanı için 80'li yıllarda gerçekleşen yapısal dönüşümlerle birlikte, alandaki bilgi birikiminin artması sonucu farklı kuramların ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte eğitim örgütlerine ve liderlerine yol göstereceği düşünülen kuramsal bilgiler ve kavramsal çerçeve bu dönem içerisinde ortaya atılmıştır (Balcı, 2008, s. 189). 90'lı yıllar ve sonrasında eğitim yönetimi alanındaki bilimsel çalışmalar etkisiz kalmış, liderlik ve okul gelişim stratejileri etkili olmuştur (Balcı, 2008).

Eğitim yönetimi alanındaki tarihsel sürece bakıldığında; 1900'den 1950'ye kadar “Geleneksel Dönem”, 1950'den 1985'e kadar “Davranış Bilimi Dönemi” ve 1985'ten itibaren ise “Diyalektik Dönem” şeklinde değerlendirilmiştir (Murphy, 1995). Ayrıca bu dönemlerin birbirinden kati suretle ayrılmadığı, dönemler içerisinde birbirlerine benzer yaklaşım ve kuramların birlikte kullanıldığı görülmüştür (İsaoğulları, 2016, s. 22).

2.2.2. Türkiye’de eğitim yönetimi. Türkiye özelinde eğitim yönetimi alanında yaşanan gelişimler, bazı tarihsel olaylardan etkilenecek şekilde ortaya çıkmıştır. 1923 yılında

kurulan Cumhuriyet ile birlikte, 1924 yılında kabul edilen “Tevhid-i Tedrisat Kanunu”, yine 1924 yılında John Dewey tarafından hazırlanan “Türkiye Maarifi Hakkında Rapor”, 1926 yılında öğretmen yetiştirmek için kurulan Orta Muallim Mektebi, 1964 yılında açılan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1981 yılında kurulan Yükseköğretim Kurulu, 1939 yılından itibaren yapılmaya başlanan Milli Eğitim Şuraları ve zaman içerisinde değişen kanun ve yönetmelikler eğitim yönetimi alanında yaşanan önemli tarihsel olaylardır (Bursalıoğlu, 2000). Ayrıca 1952 yılında kurulan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü de (TODAİE) eğitim yönetimi için önemli gelişmelerdendir. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsünün öncelikli amacı bilimsel esaslar çerçevesinde eğitim yöneticisi yetiştirmek olmuştur (Özdemir, 2018). Ayrıca enstitü bünyesinde kamu yönetimi ile ilgili eğitimler verilerek Türkiye devlet yapılanmasının etkin ve verimli bir şekilde işletilmesi amaçlanmıştır (Tural, 2014).

1960 yılı başlarında hazırlanmaya başlanan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) kapsamında öğretmenlerin okul yöneticisi olarak görev yaptıkları fakat eğitim yönetimi konusunda yetersiz kaldıkları ve eğitim politikaları noktasında başarısız oldukları raporlanmıştır (Özdemir, 2011). Ayrıca eğitim yönetiminin bir uzmanlık alanı olduğu ve bu alan için üniversitelerde bölümler olması gerektiği de belirtilmiştir (Cemaloğlu, 2005). Bu noktada 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde, daha sonra 1967 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde eğitim yönetimi için lisans programı açılmıştır (Şişman ve Turan, 2005). 1973 yılı itibariyle yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde öğretmen yetiştiren lise dengi öğretmen okulları 1974 yılında kapatılarak iki yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur (Ergün, 1987, s.15). Daha sonrasında ise eğitim enstitüleri eğitim yüksekokullarına dönüştürülmüştür (YKTK, 1983). Bu dönüşüme bağlı olarak eğitim fakülteleri eğitim yönetimi ile ilgili lisansüstü programlar açmışlardır. Açılan bu programlar taşıması gereken kriterleri taşımadığından hem eğitim kalitesi düşmüş hem de öğretmen yetiştirme sisteminde aksaklıklar yaşanmıştır (Koçak, 2023). Tüm bunlar neticesinde 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından eğitim fakültelerinde bulunan lisans düzeyindeki eğitim yönetimi bölümleri kapatılmış ve bu alan lisansüstü eğitimi şeklinde uygulanmasına karar verilmiştir (Balcı, 2008). Türkiye’de eğitim yönetimi alanının temel amacı, okul yöneticileri tarafından tüm kaynakların etkin bir şekilde kullanılması adına gerekli bilgi ve becerileri

kazanabilmelerini ve bu kazanımları işleyişe aktarabilmelerini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2008). Fakat okul yöneticilerine verilen eğitim içeriğinde sadece yöneticilik davranışları kazandırılırken liderlik davranışlarının kazanılması noktasında eksiklikler bulunmaktadır (Şişman, 2018).

2.3. Lider ve Liderlik

İnsanlar tarih boyunca yaşamlarını sürdürebilmek için bir arada yaşama gereksinimi hissetmişlerdir. Bir arada yaşayan bireyler toplulukları oluşturmuş ve sosyal, ekonomik ve kültürel bir düzen kurmuşlar ve bu düzenin işleyişini sağlayabilmek amacıyla topluluklar içerisinde yönetici veya liderler ortaya çıkmıştır (Eren, 2019). Bu durumun toplulukta bulunan bireylerin liderden fazlasıyla etkilenmesi sonucunu ortaya çıkardığı söylenebilir. Liderler, bulundukları toplulukları gücü ve becerisine bağlı olarak amaçları doğrultusunda yönlendiren ve topluluklarını geleceğe taşıyan öncü bireylerdir (Özkaya, 2022, s. 10). Toplulukların hedeflerine ulaşabilmeleri için liderlerin etkili ve başarılı olması gerektiğinden örgütlerin amaçlarının gerçekleşebilmesi için örgüt üyelerinin bir arada olması, bu birlikten doğacak gücün yönetilmesi ve ortaya konan çabanın etkili ve verimli şekilde kullanılabilmesinin liderlik davranışları ile doğru orantılı olduğu belirtilmiştir. (Kılınç, 2018, s. 2). Örgütsel süreçler içerisinde insan unsurunun öneminin, lider ve liderlik kavramlarıyla günümüzde çok daha fazla arttığı söylenebilir.

Liderlik daha önceki dönemlerde kanunlara ve fiziksel gücü dayalı olarak ön plana çıkmış olsa da değişen ve gelişen ekonomik, kültürel ve sosyal unsurlardan etkilenerek farklı bir anlayışa bürünmüştür (Keskin ve Gündüz, 2019, s. 171). Lider kavramı ilk olarak 14. yüzyılda ortaya çıkmış ve 19. yüzyılda tam anlamıyla alanda kullanılmaya başlanmıştır (Bresctick, 1999, s. 40). Liderlik kavramı 1930'lu yılların başında güç ve egemenlik algısını temsil ederken sonraki yıllarda bu algı hayranlık ve etkileme algısına dönmüş, 1940'lı yıllarda liderlik kavramı ile ilgili davranış kuramı üzerine yapılan çalışmalarda liderliğin motive ve ikna edici davranışlarına vurgu yapılırken 1950'li yıllarda ise örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için bireyleri etkisi altına alan liderlik davranışları ön plana çıkmış olup 1960'lı yıllarda örgüt içerisindeki bireyleri aynı hedefler etrafında toplayan liderlik davranışları incelenmiş, 1980'li yıllarda ise liderliğin değişim sürecine tanıklık edilmiştir (Eraslan, 2006, s. 12). 1990'lı yıllarda

postmodern düşünce akımının etkisiyle liderlik kavramı hem içerik hem yapısal değişikliklerle anılmaya başlamıştır (Gedikoğlu, 2015, s. 27). Toplumsal yaşamın karmaşıklaşmasıyla birlikte bireylerin ve örgütlerin beklentileri ile amaçları farklılaşmakta, bu durum benzer hedeflere sahip olmayan bireyleri ortak bir amaç etrafında birleştirebilecek liderlik özelliklerine sahip liderlerin önemini artırmaktadır (Northouse, 2018).

Örgütlerin beklenti, ihtiyaç ve amaçlarında ortaya çıkan farklılaşmalar, çeşitli liderlik türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Özkan, 2016, s. 617). Bu liderlik türleri arasında dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, öğrenen liderlik, vizyoner liderlik, toksik liderlik ve etik liderlik gibi çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır (Northouse, 2018).

Bireylerdeki liderlik özelliğinin doğuştan geldiği veya sonradan kazanıldığı şeklindeki iki görüş alanyazındaki farklılaşmayı göstermektedir (Leblebici, 2008, s. 63). Alanyazın içerisinde lider ve liderlik kavramları ile ilgili farklı algılar belirmiş ve ortak bir nokta bulunamamıştır (Ergun ve Yalçınkaya, 2018, s. 84; Uslu, 2021, s. 903). Liderlik kavramını açıklamaya çalışan birey sayının artması liderlik için yapılan tanımların da artmasına yol açmıştır (Gregoire & Arendt, 2004, s. 395). Liderlik kavramına ilişkin farklılaşan algıların ana nedeni, değişime ve gelişime uğrayan örgütlerin gereksinimlerinin değişmesidir (Keskin ve Gündüz, 2019, s. 171). Genel anlamda örgütlerin yaşadıkları bölgenin kendine has kültürü, yaşam şartları, inanç durumları, dönemsel özellikleri, ekonomik etkenler, beklentileri vb. faktörlerin lider ve liderlik kavramlarının farklı tanımlanmasına neden olduğu düşünülebilir.

Liderlik, örgüt içerisindeki bireyler belirli bir amaç çevresinde toplayarak onları motive eden ve kontrol altında tutma olarak tanımlanmaktadır (Cooper, 2003, s. 17). Eren (2020, s. 435) de benzer şekilde liderliği belirlenen amaçlar doğrultusunda bireyleri bir araya getirerek onları harekete geçiren bilgi ve becerilerin bütünü olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca liderlik örgüt hedefleri için üyelerini ikna etme süreci olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2004, s. 187). Benzer şekilde Tabak ve arkadaşları (2007, s. 92) liderliğin belirli bir amaç doğrultusunda bir örgüt kurmak, örgüt kültürü oluşturmak ve örgütü yöneterek, örgütün başarıya ulaşmasına öncülük etmek olduğunu belirtmişlerdir. Ke ve Wei (2008, s. 210) ise liderliği davranışlara bağlı olarak koşulları yorumlayabilen ve örgüttekileri belirli bir amaca yönlendirebilen

beceri olarak tanımlamıştır. Liderlik örgüt üyeleri içerisinde birinin örgütü amaçlarına ulaştırmak için çalışmaları organize etmesi süreci olarak da ifade edilmektedir (Yukl, 2010, s. 3). Liderlik örgütsel sorunları tespit edip çözüm yolları üretme sürecini verimli şekilde yürütülmesini sağlamaktadır (Kılınç, 2018, s. 11). Yapılan liderlik tanımlarına bağlı olarak;

- Liderliğin, bir grup veya organizasyonu yönlendirmek ve verimli bir şekilde ilerlemek için gereken yeteneklerin birleşimini ifade ettiği ve bu sürecin yalnızca otorite veya pozisyonla sınırlı kalmayıp ilham verme, motive etme, vizyon oluşturma ve takım üyelerini ortak hedefler doğrultusunda harekete geçirme gibi unsurları da kapsadığı,
- Liderin sahip olması gereken bazı temel özellikler arasında iletişim becerileri, empati, kararlılık, vizyon sahibi olma, sorun çözme yeteneği ve takım çalışmasına yatkınlığın yer aldığı,
- İyi bir liderin, takım üyelerinin güçlü yönlerini tanıyarak bu yönleri başarıya dönüştürmeyi hedeflediği,
- Liderin zor durumlarla başa çıkmak için cesaret göstermesi ve gerektiğinde risk almaktan çekinmemesi gerektiği,
- Liderliğin yalnızca bireysel başarıları değil, aynı zamanda takım başarısını da göz önünde bulundurmaya gerektirdiği,
- İyi bir liderin, kendini sürekli yenileyerek değişen koşullara uyum sağlaması ve takımının performansını sürekli olarak iyileştirmesi gerektiği,
- Sonuç olarak etkili liderlerin vizyonunu gerçekleştirmek için takım üyelerini motive ederken aynı zamanda onları geliştiren ve destekleyen kişilerin yine kendileri olduğu ve bu nedenle, liderlik becerilerini geliştirmenin her organizasyon ve topluluk için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.3.1. Liderlik yaklaşımları. Liderlik kavramının tarihsel süreci incelendiğinde her dönemin kendine özgü özellikleri ve o dönemdeki sosyo-kültürel değişimler doğrultusunda liderlik anlayışlarının farklılaştığı görülmektedir (Northouse, 2018). Çivilidağ'ın (2018, s.79) ifadesiyle, liderlik kavramına yönelik yeni yaklaşımlar, daha önce yapılandırılan liderlik kavramlarıyla ilişkilendirilmesiyle ve bir önceki yaklaşımı temel alarak ortaya çıkmıştır (Çivilidağ, 2018, s. 79).

Toplulukların gücüne, vizyon ve misyonuna, kültürel değerlerine uygun bir yapı oluşturulması da liderlik yaklaşımlarının bir yansıması olarak oluşmuştur (Sığı, 2006, s. 109). Özetle liderlerin sahip olduğu kişisel özellikler, yönetim tarzları, yönetsel tutumlar, şartlar ve zamanın liderlik anlayışlarında yeni kavramların ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenebilir.

Liderlik topluluk halinde yaşayan tüm gruplarda ortaya çıkan sosyal bir olgu olarak değerlendirilebilir. Bu noktadan hareketle liderliğin toplumların sosyal, ekonomik, kültürel ve tarihi süreçlerinden etkilendiği bundan dolayı da araştırmacılar tarafından kapsamı, içeriği, niteliği, amacı ve önemi ile ilgili farklı tanımlamaların yapıldığı ifade edilebilir. Bu tanımların bulundukları dönemsel özellikler göz önünde bulundurularak yapıldığı, bazı tanımlarda bireysel özelliklere ağırlık verildiği, bazı tanımlarda ise çevresel faktörler bağlamında tanımların yapıldığı belirlenmiştir (Cilvezoğlu, 2021, s. 35). Liderlik yaklaşımları üzerine farklı görüşler ortaya konulmakla beraber araştırmacıların büyük çoğunluğu liderlik ile ilgili yaklaşımları, geleneksel yaklaşımlar ve çağdaş yaklaşımlar şeklinde iki alt başlıkta ele almışlardır (Karakaplan-Özer, 2019, s. 43). Bu alt başlıklarda liderlerin davranışsal özellikleri ve davranış rolleri farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır.

2.4. Eğitim Yönetimi ve Liderlik

Eğitim yönetimi ve liderlik arasındaki ilişki, eğitim kurumlarının etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi ve geliştirilmesi için temel bir faktör olduğu ifade edilebilir. Eğitim kurumlarının başarıya ulaşmasının eğitim kurumu yöneticisinin kişisel ve yönetsel davranışlarına bağlı olduğu bilinmektedir (Glatte, 2006). Bu noktadan hareketle eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için eğitim kurumu yöneticisinin liderlik rolüne bürünmesi gerekmektedir (Marion & Gonzales, 2013). Yönetim alanında ortaya çıkan modern ilkelere bağlı olarak eğitim yöneticisinin liderlik davranışları daha fazla önem kazanmıştır (Gül, 2017, s. 307). Eğitim yönetimi, bir eğitim kurumunun idari işlevlerini, kaynaklarını ve operasyonlarını planlama, organizasyon, koordinasyon, denetleme ve yönlendirme sürecini kapsadığı söylenebilir. Bununla birlikte liderlik eğitim kurumlarında vizyon oluşturma, yönergeler belirleme, motive etme ve ilham verme sürecini ifade ettiğinden iyi bir liderin, eğitim kurumunun misyonuna ve hedeflerine rehberlik ederken öğretmen ve

öğrencilere ilham verici olarak onları etkili bir şekilde yönlendirmesi gerektiği düşünülebilir.

Eğitim yönetimi ve liderlik arasındaki ilişki, kurumun başarılı olmasını sağlayan bir sinerji yaratmaktadır (Ahmadova ve Şimşek, 2024). İyi bir eğitim yöneticisi, güçlü liderlik vasıflarını kullanarak eğitim kurumunun stratejik hedeflerini belirler, kaynakları etkin bir şekilde yönetir ve ekip üyelerini yönlendirirken çalışanların potansiyellerini ortaya çıkararak gelişimlerini destekler ve onları motive eder; bu durum, çalışanların daha yüksek performans göstermesini sağlayarak eğitim kurumunun başarısını artırır (Leithwood, 1992). Ayrıca, değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamak için eğitim kurumlarının sürekli olarak gelişmesi ve iyileştirilmesi sürecinde güçlü liderlik vasıflarına sahip yöneticilerin değişime öncülük etmesi gerektiği söylenebilir. Güçlü liderlik karakterine sahip bu yöneticiler ortaya çıkabilecek yenilikçi fikirleri teşvik ederek kurumsal kültürde pozitif değişiklikler oluşturmaya çalışmaktadır (Tamer, 2020).

Eğitim yöneticilerinin, liderlik özellikleri ve yönetsel becerileriyle okulların etkililiğini arttırdığı değerlendirilebilir. Etkili liderliğin, okul çalışanlarının okulun iklimini değiştirdiği, öğretmenlerin gelişimlerine yardımcı olduğu ve problemlerin iş birliği içerisinde çözülmesine katkı sunduğu görülmüştür (Leithwood, 1992). Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin okul kültürü üzerindeki etkileri incelendiğinde, liderlerin yönetim şekillerinin okul kültürünü olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebileceği belirlenmiştir (Stolp, 1994).

Okul müdürleri, liderlik rolleri kapsamında kurumlarını başarıya taşıyacak bir okul iklimi oluşturduktan sonra kurumsal vizyonu belirlemeli ve bu vizyona dayanarak öğretmenlerin gelişimlerini planlamak da öncelikli hedefleri olmalıdır (Leithwood, 1992). Eğitim kurumlarının lideri olan müdürler, öğrencilerinin akademik başarılarını yükseltebilmek adına gerekli tedbirleri almakla da yükümlüdürler (Mendels & Mitgang, 2013). Okul müdürü ve okuldaki diğer paydaşların okulun vizyonunu belirlerken hedefler noktasında ortak hareket etmeleri gerektiğinden okul müdürlerinin hedefler ile ilgili olarak öğretmen ve öğrencileri açıkça bilgilendirmeleri gerekmektedir (Klar & Brewer 2013). Ayrıca bu hedefler çerçevesinde, okulun tüm paydaşlarının da görüşleri alınabilir. Bu durum vizyonu belirledikten sonra okulun

hedefleri doğrultusunda okul müdürünün işleyişi daha rahat yönetmesine yardımcı olacaktır (Bala ve Mert, 2024).

Okul işleyişine hâkim olan liderlerin, öğretmenlere rehberlik yapmanın yanında öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin hale getirme amacıyla müfredatın geliştirilmesi için de gayret göstermesi önem taşır (Grissom, Loeb & Master, 2013, s. 145). Okul müdürlerinin etkinliği, öğretmenleri motive etme ve sınıf içi başarılarını artırma noktasında ortaya çıkmaktadır (Whitaker, 2012, s. 209). Etkin olma noktasında başarısız olan okul müdürleri yeni yaklaşımları benimseyememekte ve okul gelişimi konusunda başarısız tavırlar sergilemektedirler (Okutan, 2014, s. 58). Okul müdürlerinin yeni gelişmeleri takip etmeleri ve risk alarak bu gelişmeleri okul ortamında denemeleri, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır (Kearney, Kelsey & Herrington, 2013, s. 126). Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmayı hedefleyen okul müdürleri, bu hedefi uygulamaya yönelik tedbirleri almakla yükümlüdürler (Meador, 2014, s. 701). Değişim sürecindeki eğitim kurumlarının müdürleri, bu süreçteki öğrenci gelişimlerini takip etme ve yönlendirme konusunda öğretmenlere rehberlik etmelidirler (Morrison, 2013, s. 54).

Etkili okul müdürleri, öğrencilerinin hedefledikleri başarıya ulaşabilmeleri için sürecin tüm aşamalarını detaylı bir şekilde takip etmelidir (Elfers & Stritikus, 2014, s. 199). Okul müdürleri öğretmenlerle görüşüp ortak kararlar alarak öğrenci performanslarını takip etmesi gerektiğinden öğrencilerin zayıf ve eksik olduğu noktaların belirlenebilmesi için gerekli analiz süreçleri gerçekleştirilmelidir (Mendels & Mitgang, 2013).

Öğretim ortamındaki liderlerin ulaşacağı hedefleri belirlemesi, çalışanlarına rehberlik etmesi, öğrencilerini takip etmesi gibi görevlerin hem yorucu hem de daha fazla çaba gerektirdiğinden öğretim ortamındaki liderler zamanının yalnızca yüzde onluk dilimini öğretimsel aktivitelere harcayabilmektedir (Grissom vd., 2013, s. 471). Liderler, diğer zamanlarını ise öğretim programları ve öğrenci öğrenimleri ile ilgisi olmayan görev ve sorumlulukları yerine getirmekle meşgul olmaktadır (Grissom vd., 2013, s. 471). Bu noktada etkili liderlerin süreci etkin hale getirmek adına bazı yetkilerini diğer yöneticilere devrederek öğretim sürecine daha fazla vakit ayırması gerektiği söylenebilir.

Öğretim sürecindeki etkili liderlerin iletişim becerileri de güçlü olmalıdır (Morrison, 2013, s. 56). İletişim becerileri güçlü liderler, etkili bir iletişim sürecinin verimli öğrenme ortamı yarattığını bilmektedirler (Hall & Simeral, 2008, s. 103). Liderler, astlarıyla kurdukları etkili iletişim sayesinde eğitim kurumlarının gelişimini ve hedeflerine ulaşmasını sağlarken okulların bu hedeflere ulaşabilmesi ve çalışanların bunları benimseyebilmesi için tüm paydaşların etkin ve verimli bir şekilde çaba sarf etmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Sergiovanni, 2009). Etkili liderler eğitim ortamında güven iklimi oluşturarak çalışanların birbirleriyle etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Kearney vd., 2013, s. 61). Bu sebeple başarılı olmak isteyen okul yöneticileri iletişime önem vermeli ve iletişimin öğelerinden biri olan alıcı rolünü de üstlenebilmelidirler (Meador, 2014, s. 244). Öğretmenlerini içten ve samimi bir şekilde dinleyen, onların fikirlerine değer veren okul müdürleri daha verimli bir öğrenme iklimi oluşturmaktadırlar (Freeman & Randolph, 2013, s. 706). Bu durum eğitim liderlerinin sorunları fark edebilmelerine, öğretmen ve diğer çalışanlarla fikir alışverişi yapabilmelerine ve etkili iletişim kurabilmelerine yardımcı olmaktadır (Grissom & Loeb, 2011, s. 41).

Eğitim kurumlarının liderleri, farklı karakteristik özelliklere sahip çalışanlarına profesyonel bir şekilde yaklaşmalı ve objektif bir tutum sergilemelidir (Hoy & Miskel, 2013). Bu durum etkili liderlerin çalışanlarına karşı saygı göstermesine ve kibar yaklaşmasına yardımcı olmaktadır (Whitaker, 2012, s. 148). Etkili liderlerin, bu davranışlarıyla çevresine örnek olduğu söylenebilir. Bu durum liderin saygınlığını da arttırmaktadır (Meador, 2014, s. 246). Liderlere duyulan saygının zedelenmesinin veya kaybolmasının, çalışanların liderin otoritesini sorgulamalarına neden olacağı düşünülebilir.

Eğitim kurumlarının liderleri hem vicdani hem ahlaki değerlere sadık kişiler olmalıdırlar (Morrison, 2013, s. 58). Bu noktada liderler doğru ve yanlış ayrımını yapabilmeli ve karar verme mekanizmasını bu ayrıma göre şekillendirebilmelidir. Bu davranışı sergileyebilecek liderler inançlı, cesur ve ilkeleri olan bireyler olmalıdırlar (Day, 2014, s. 78). Eğitim kurumları liderleri doğru karar alma noktasında süreci öğretmenler ve diğer personelle birlikte yürütmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin karar alma süreçleri içerisinde yer alması, onların kendilerini değerli hissetmelerini ve öğrenci başarısında daha gayretli olmalarını sağlayacaktır (Lin,

2012, s. 103). Liderlerin önemli özellikleri arasında birlikte çalıştığı öğretmenlere rehberlik etmek de sayılabilir. Bu noktada lider davranışları öğretmenleri yönlendirmede önemli bir etken olduğundan okul müdürü bir lider olarak çalışanlarını önemsemeli, onların gereksinimlerini de göz önünde bulundurarak belirlenen hedeflere göre çalışanlarını desteklemelidir (Whitaker, 2012, s. 152).

2.5. Duygusal Zekâ Kavramı

İngilizce’de “Emotional Quotient- EQ” veya “Emotional Intelligence- EI” olarak ifade edilen kavramlar Türkçe’ye “Duygusal Zekâ” olarak çevrilmiştir (Doğan ve Şahin, 2007, s. 62). Duygusal zekâ, kişinin kendisi ile çevresindeki kişileri tanıması, duygusal becerilerini kontrol edebilmesi ve toplumsal normlara uyum sağlayabilmesi ve topluluk içerisinde yaşamını sürdürebilmesi şeklinde ifade edilebilmektedir (Maboçoğlu, 2006, s. 42).

Bilgi ile duygu arasındaki farklılık sebebiyle bireylerin bilişsel zekâ düzeylerini ölçmenin duygusal zekâ düzeyini ölçmekten daha kolay olduğu değerlendirilebilir. Özellikle öngörülemeyen ve belirlenemeyen unsurların duygusal zekâ düzeyinin tespitini zorlaştırdığı söylenebilir. Örneğin bir duyguyu ilk kez deneyimleyen bireyin göstereceği davranış ile aynı duyguyu ikinci kez deneyimlediğinde göstereceği davranış aynı olmayacağından duygusal zekâyı genel anlamda olumlu yönde etkilediği düşünülen en önemli faktörün deneyim ve tecrübe olduğu belirtilmektedir (Başar, 2022, s. 10).

Bilişsel zekâ düzeyi yüksek ancak hayat içerisinde mutsuz ve başarısız olan bireyler üzerinde çalışan araştırmacılar duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasını sağlamışlardır (Yurdakavuştu, 2012, s. 11). Bu noktada araştırmacılar duygusal zekâ kavramını, Edward Thorndike’in 1920 yılında keşfettiği sosyal zekâ kuramına dayandırmışlardır. Thorndike (1920) sosyal zekâ kavramına yönelik olarak bireylerin olay, olgu ve durumları anlayabilmesi ve bunları yönetebilmesi, tanımını yapmıştır ve bu tanım duygusal zekânın başlangıç noktası olmuştur (Yurdakavuştu, 2012, s. 11). Abraham Maslow’un 1950’li yıllarda bireylerin duygusal özelliklerini ön plana çıkaran çalışmaları, duygusal zekâ kavramına yönelik yeni bir yapılanmanın ortaya çıkmasına zemin hazırlamış ve bu çalışmalar, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişim süreçleri hakkında bilgi sunarak duygusal zekânın ne kadar önemli bir kavram

olduğunu vurgulamıştır (Goleman, 1995). Bu nedenle Maslow yaptığı çalışmalarla birlikte 1970 ile 1980 yılları arasında yapılan duygusal zekâ çalışmalarının temelini oluşturmuştur (Sü-Eröz, 2013, s. 215).

Duygusal zekânın gelişim sürecine bakıldığında 1990'lı yılların başında duygusal zekâyı, bireylerin çevreden gelen talepleri yanıtlayabilmesi adına kişisel, toplumsal ve duygusal becerilerini bir arada kullanabilme yetisi, şeklinde ifade eden Bar-On'un çalışmalarında duygusal zekâ ifadesini detaylandırmaya başladığı görülmektedir (Sudak ve Zehir, 2013, s. 142). Daha sonraki süreç içerisinde Psikolog John Mayer ile Psikolog Peter Salovey çalışmalarında duygusal zekâ kavramını daha da detaylandırarak (Herece ve Şener, 2017, s. 41), bireylerin kendilerini tanıması ve diğer bireylerin duygularını anlaması sonucu bir bütün olarak ortaya çıkan bilgiyi kullanabilme yetisi tanımını yapmıştır (Herece ve Şener, 2017, s. 42).

Duygusal zekânın 2000'li yıllardan sonra daha fazla önem kazanmasıyla birlikte Daniel Goleman tarafından kaleme alınan "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" kitabının literatür için önemli bir nokta olduğu ifade edilebilir. Bu kitapta, başarıyı etkileyen faktörler içerisinde zekâ düzeyinin sadece %20'lik bir paya sahip olduğu belirtilmiştir (Goleman, 1996). Daniel Goleman araştırma sürecinde, Mayer ve Salovey tarafından ortaya konan duygusal zekâ kavramından yola çıkarak duygusal zekâ ile ilgili olarak aşağıda verilen beş alt boyutu belirlemiştir (Goleman, 1996):

- Bireyin kendi duygularını tanıması
- Bireyin kendi duygularını yönetmesi
- Bireyin kendi motivasyonunu sağlaması
- Bireyin empati kurması
- Bireyin sahip olduğu sosyal beceriler

2.5.1. Duygusal zekânın tarihçesi. Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekâyı, bireyin kendisi ile çevresindekilerin duygularının farkına vararak edindiği bilgi, beceri ve tecrübeleri yaşamına yansıtabilme becerisi şeklinde tanımlamışlardır. Goleman (1996) da duygusal zekâyı bireyin yaşadığı olumsuz durumlara karşı kendi psikolojik yapısını kontrol edebilmesi, empati kurarak başka bireylerin yerine kendini

koyabilmesi olarak açıklamıştır. Reuven Bar-On (2005) bireylerin çevresinden gelebilecek istek ve baskılara karşı koyabilme adına psikolojik ve sosyolojik olarak ortaya çıkacak bilgi ve beceri davranışları olarak belirtmiştir. Cooper ve Sawaf ise (1997) duygusal zekânın, bireyin sahip olduğu enerjiyi, gücü, algılama şeklini ve ilişki düzeylerini anlamlandırarak bunları etkin şekilde kullanılmasını sağladığını ifade etmiştir. Yapılan tanımlara bakıldığında duygusal zekânın, bireyin kendini tanıması, motive edebilmesi, zorluklarla başa çıkabilmesi, diğer bireyleri empati yoluyla anlayabilmesi ve onlarla ilişki kurabilmesi gibi sosyolojik ve psikolojik etmenleri içerisinde barındıran bir kavram olduğu söylenebilir. Bu yüzden duygusal zekâyâ sahip bir bireyin hayatında doyum sağlama noktasında başarılı olma ihtimalinin yüksek olduğu değerlendirilebilir. Üstelik bilişsel zekânın aksine duygusal zekânın genetik bir özellik olmayıp geliştirilebilir bir yapıya sahip olması da (Doğan ve Şahin, 2007, s. 235) bireyler için büyük bir avantajdır.

Duyguların kontrol altına alınabilmesi, bireysel hedeflere ulaşmak için motive olunabilmesi, sağlıklı iletişim kurulabilmesi, kişinin kendi yeteneklerinin farkına varabilmesi duygusal zekânın bir sonucudur (Başar, 2022, s.11). Tarihsel süreçte bakıldığında geçmişte duyguların bastırıldığı ve mantıkla hareket edildiği görülmektedir (Uzun, 2022, s. 16). Örneğin Sokrates, bireyler duygularına esir olmamalı görüşünü savunurken Platon bireylerin duygularının olumsuz düşünmelerine yol açabileceğini belirtmiştir (Dak, 2022, s. 25).

Duygusal zekânın temeli, Charles Darwin tarafından ortaya konan ve yaşamı sürdürme ile duygusal hislerin önemini anlattığı eseriyle birlikte atılmıştır (Bar-on, 2005). Bu eserde duygusal tecrübenin yaşama uyum sağlama noktasındaki öneminden bahsedilmektedir. Bununla birlikte duyguların yaşamsal öneme sahip özellikler barındırdığı ve yaşamsal mücadele için yararları bulunduğu belirtilmektedir (Assanova & McGuire, 2009). 19. yüzyıldan günümüze kadar gelen süreç içerisinde duygusal zekâ kavramı araştırmacı ve uygulayıcıların ilgisini çeken bir alan olmuştur. Bu durum sosyal zekânın, bireyleri anlayabilme ve kişiler arası ilişkileri yönetebilme becerisi olarak ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Yaman, 2018, s. 6369).

Zekânın ve duygunun karşılıklı kavramlar olduğu düşünülse de 1900'lü yıllardan sonra zekâ kavramı içerisinde duygu kavramı da dâhil olmuştur (Başar, 2022, s. 12). Araştırmaların birçoğuna bakıldığında insanların düşünce ve hareketlerinde

duyguların önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle araştırmacıların sosyal zekâ kavramı kapsamında duygusal zekâ kavramını da araştırmaya başladıkları değerlendirilebilir. Sosyal zekâyı ilk kez gündeme getiren Thorndike (1920) sosyal zekâyı üç alt başlıkta incelemiştir. Bu alt başlıklardan soyut zekâ, bireylerin düşüncelerini anlayabilme ve onları yönetebilme, mekanik zekâ somut maddeleri algılayabilme ve onları kullanabilme ve sosyal zekâ ise diğer bireylerin davranışlarını anlayabilme ve bu süreci sağlıklı şekilde yürütülebilmesi olarak ifade edilmiştir (Başar, 2022, s. 8). Bunlar içerisinde sosyal zekâ ölçülmesi zor bir zekâ türü olduğundan diğer zekâ türlerinden ayrılmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007, s. 233).

Gardner (1993), duygusal zekâyı çoklu zekâ kuramlarından biri olan kişilerarası zekâyı ilişkilendirirken duyguların farklı koşullardaki değişikliklere tepki olarak sinyal görevi gördüğünü vurgulamış ve bu durumun, duygusal zekânın bilgi ve duygu arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmasına yol açtığını belirtmiştir. Bundan dolayı duyguların kontrol altında tutulabilmesi bireylerin günlük ve iş yaşantılarında daha sağlıklı bir ruh haline sahip olmalarını sağlayacağından duygusal zekâya önem verilmesinin önemli olduğunu ortaya çıkmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007, s. 234).

Duygusal zekâ konusunda yaşanan tarihsel sürece bakıldığında, Carnegie (1936) bireylerin finansal başarılarını incelediği çalışmasında, bu başarının yalnızca beşte birlik diliminin teknik bilgi ile elde edildiğini öne sürmüştür. Wechsler (1940) ise çalışmasında zekânın bilgi dışında kalan kısmının da ölçülebileceğini ifade etmiştir. 1950'li yıllarda Maslow, bireylerin fiziksel, ruhsal ve zihinsel bilişsel becerilerini geliştirme yolları üzerine çalışmalar yaparken 1970'li yıllarda zihinsel ve duygusal becerilerin farklı anlamlar taşıdığı bir dönem ortaya çıkmış; 1990'lı yıllara kadar olan süreçte ise sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Goleman, 1995). Reuven Bar-On (1988) çalışmasında ilk kez duygusal alan kavramını ele almış ve sonraki dönemler için bu konunun temeli oluşturulmuştur. Duygusal zekâ kavramının 1990'lı yıllardan sonra alanyazında kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Bu süreç içerisinde Goleman (1996), duygusal zekâyı temel aldığı eserinde, zekânın başarı için önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun duygusal zekânın tespit edilebilmesi için teorik çalışmalar ile nasıl ölçülebileceği konusuna yoğunlaşılmasını sağladığı söylenebilir. Daha sonraki

süreçlerde geliştirilen psikolojik testler ile duygusal zekâ ölçülmeye çalışılmıştır (Pehlivan, 2015, s. 31). Bu nedenle yirminci yüzyıla gelindiğinde duygusal zekâ ile ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir.

2.5.2. Duygusal zekâ yeterlilikleri. Bireylerin kendilerini tanıyarak kendi gereksinimlerini tespit edebilme, öz-motivasyonlarını sağlayabilme, başkalarıyla iletişim kurabilme, empati yapabilme gibi davranışları duygusal zekâ yeterlilikleri kapsamında değerlendirilmektedir (Acar, 2001). Duygusal zekâ yeterlilikleri bireysel ve sosyal yeterlilikler alt boyutlarında ele alınmaktadır (Goleman, 1996).

2.5.2.1. Bireysel yeterlilikler. Duygusal zekânın bireysel yeterlilikleri içinde: “Kendini Bilme”, “Kendini Yönetme” ve “Motivasyon” kavramları yer aldığı ifade edilebilir.

Bireylerin kendilerini bilmesi, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak olması ve yaşamlarını bu çerçevede şekillendirmesi önemli bir husustur (Maboçoğlu, 2006). Fenigstein’e (1979) göre bireyler kendilerini çevresi tarafından takip edilen ve değerlendirilen nesneler olarak görmektedirler (Alkal, Akça ve Korkmaz, 2019). Kendini bilen bireyler, duygularını bilip bunları kontrol edebilen, ifade edebilen kişilerdir (Goleman, 1996). Duygularını tanıyan bireyler, gereksinimlerini ve hedeflerini net bir şekilde belirleyerek kişisel özelliklerini dikkate alarak hareket ederler; olumsuz durumlarla karşılaştıklarında ümitsizliğe kapılmadan sürecin üstesinden gelmeye çalışırken başarılı olduklarında da mütevazı bir tutum sergilerler (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997).

Kendini yöneten bireyler, ortaya çıkan sorunları aşabilmek için duygularını kontrol edebilmektedir (Maboçoğlu, 2006). Bireyler, yaşanan problemlere bağlı olarak ortaya çıkan üzüntü, acı ve stres gibi duyguları öz-denetim sistemlerini kullanarak aşabilir ve kendilerini bu durumlardan kurtarabilirler (Goleman, 1995). Ayrıca bireyin duygularını yönetebiliyor olması, olumsuz durumlarla mücadele etme konusunda bireye yardımcı olmaktadır (Tuyan, 2024). Kendilerini tanıyan bireyler, duygularını daha rahat yönetebilirken kendi duygularını tanıyamayan bireyler sürekli olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır; bu nedenle duygularını bilen bireyler, olumsuz

durumlardan daha kolay kurtulmaktadır (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990). Bu bağlamda, duygusal zekânın bireylerin psikolojik dayanıklılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu değerlendirilebilir.

Motivasyon kavramı, “İsteklendirme, güdüleme” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2024). Fransızca kökenli bir kelime olan motivasyon, kişinin hedefine ulaşabilmesi için içten gelen bir güç, olarak tanımlanmaktadır (Keser, 2006). Bireylerin önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda gösterdiği çaba ve gayretlerin tamamı motivasyon olarak açıklanmaktadır (Mümin, 1995). Bireylerin istek ve ihtiyaçları onları harekete geçiren faktörlerdir. Bu faktörler bireyleri motive edici etkiye sahiptir. Bireyleri harekete geçiren duygular, bireylerin sahip olduğu istek ve ihtiyaçlarıdır (Öztürk ve Dündar, 2003). Motivasyon üç temel ögeye sahiptir. Bunlar:

- Bireyin sahip olduğu ve davranışlarını tetikleyen itici güçler ile bu güçleri harekete geçirici dış etmenler,
- Belirli bir hedefe varmak için davranışların yönlendirilmesi,
- Bireylerin algıladığı amaçlara bağlı olarak hareket etmektir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010).

2.5.2.2. Sosyal yeterlilikler. Duygusal zekânın sosyal yeterlilikleri “Empati” ve “Toplumsal Beceriler” alt boyutlarında incelenmektedir.

Fransızca kökenli bir sözcük olan empati “duygudaşlık” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2024). Empati, bireylerin iletişim veya etkileşim yoluyla diğerlerinin duygu ve düşüncelerini hissedip algılayabilmesi, duygusal destek sağlayabilmesidir (Sudak ve Zehir, 2013). Diğer bir ifade ile empati, diğer bireylerin duygularını anlama, hissetme, bilme ve tahmin etme becerisi olarak ifade edilebilir. Başkalarının duygularını, hareket ve davranışlarına bakarak anlamak empatinin temelini oluşturmakla birlikte bireylerin geleceği kestirebilmesi ve doğru yargılarda bulunabilmesi, empati yeteneğinin bir sonucudur (Akduman ve Karahan, 2021).

Bireylerin diğerlerinin davranışlarını yönlendirme kabiliyeti toplumsal beceri olarak ifade edilmektedir (Tuyan, 2024). Üst düzey toplumsal becerilere sahip bireyler, etkili iletişim kurabilen, takım çalışmasını benimseyen, gelişime açık ve lider ruhlu

kişilerdir; ayrıca toplumsal ilişkileri organize etme ve yönetme yeteneğine sahip sosyal zekâları bulunmaktadır (Goleman, 1995; Bar-On, 1997).

2.5.3. Duygusal zekâ modelleri. Duygusal zekâ farklı şekillerde tanımlanabildiği gibi, farklı alanlarda da kullanılmaktadır. Duygusal zekâ modelleri, yetenek özellikli modeller ve hem yetenek hem bireysel özelliklerin karışımı olan karma özellikli modeller olarak iki açıdan incelenmektedir (Doğan ve Şahin, 2007, s. 235). Yetenek özellikli modeller, duygusal zekânın yeteneğe bağlı bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Karma özellikli modeller ise duygusal zekânın yetenekle birlikte kişinin doğruluk, iyilik gibi bireysel özellikleriyle birleştiği yapıyı tanımlamaktadır (Mayer, Salovey & Caruso, 1999). Duygusal zekâ modelleri arasında yetenek özellikli tek model, John Mayer ve Peter Salovey tarafından; karma özellikli modeller ise Reuven Bar-On, Cooper ve Sawaf ile Daniel Goleman tarafından geliştirilmiştir (Mayer & Salovey, 1997; Goleman, 1995). Bu modellerin, duygusal zekânın farklı yönlerini ve bileşenlerini açıklamakta önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

2.5.3.1. Mayer ve Salovey modeli. Mayer ve Salovey “Zihinsel Yetenekler” olarak isimlendirdikleri model için, bilişsel zekâ ile duyguların birbirini etkilediğini beyan etmişlerdir. Bu model, Gardner’ın geliştirdiği “Kişisel Zekâ” kavramıyla benzer özelliklere sahiptir (Bar-On & Parker, 2000). Mayer ve Salovey (1993) geliştirdikleri bu modelde duygusal zekâyı açıklamakla birlikte iki özel yetenek grubundan da söz etmektedir. Bu özel yeteneklerden ilki bireylerin kendilerinin ve diğerlerinin duygusal yapılarını anlamasını sağlayan uzmanlık yeteneği iken, diğeri amaçlarına ulaşabilmeleri için duygularını doğru kullanmasını ve duygularını kontrol edebilmesini sağlayan strateji yeteneğidir (Mayer vd., 1999). Mayer ve Salovey, bu iki yetenek grubunu dört alt boyutta değerlendirerek duygusal zekâyı açıklamayı hedeflemişlerdir (Caruso & Salovey, 2007).

Bunlardan ilki “Duyguları Tanıma” olarak isimlendirilir. Mayer ve Salovey Modeli'ne göre kendi duygularını ve başkalarınınkini tanıma ve anlama yeteneğidir (Erbaş, 2023, s. 126). Bu beceri duygusal ifadeleri algılamayı, duyguların nedenlerini anlamayı ve duyguların değişimini takip etmeyi içermektedir (Mayer & Salovey, 1997). Örneğin,

bir kişinin mutlu olduğunu anlamanın bu kişinin yüz ifadesine ve vücut diline dikkat ederek mümkün olabileceği söylenebilir.

İkinci alt boyut “Duyguları Anlama” boyutudur. Duyguları anlama, duyguların nedenlerini ve etkilerini anlama becerisidir (Erbaş, 2023, s. 126). Bu bileşen, duyguların nasıl ortaya çıktığını, nasıl değiştiğini ve nasıl bir etkiye sahip olduğunu anlama yeteneğini içermektedir (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990). Örneğin, bir kişinin neden endişeli olduğunu anlamanın, onun geçmiş deneyimleri, kişisel değerleri ve mevcut durumu hakkında anlayış geliştirerek mümkün olabileceği düşünülebilir.

Üçüncü alt boyut “Duyguları Kullanma” boyutudur. Duyguları kullanma, duyguları etkili bir şekilde yönetme ve kontrol etme yeteneğidir (Erbaş, 2023, s. 127). Bu beceri, duyguları motive etmek, duygusal zorluklarla başa çıkmak ve duygusal durumları yönlendirmek için gerekmektedir (Mayer & Salovey, 1995). Öfke duygusunu uygun bir şekilde ifade etmek ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemek duyguları kullanma becerisine örnek verilebilir.

Dördüncü alt boyut ise “Duyguları Yönetme” boyutudur. Duyguları yönetme, duyguları etkili bir şekilde düzenleme ve yönlendirme yeteneğidir (Erbaş, 2023, s. 127). Bu beceri, duygusal dengeyi korumak, stresle başa çıkmak ve olumsuz duyguları azaltmak için önemlidir (Mayer & Salovey, 1995). Örneğin, bir kişinin stresli bir durumda sakin kalarak problem çözme becerilerini kullanmasının duyguları yönetme becerisini yansıttığı ifade edilebilir.

Mayer ve Salovey Modeli, duygusal zekânın hem kişisel hem sosyal hayatta önemli bir rol oynadığını vurgulamakla birlikte duygusal zekânın geliştirilebilir bir yetenek olduğunu ve kişisel ve profesyonel başarı için önemli bir ön koşul olduğunu öne sürmektedir (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Bu nedenle bu model, duygusal zekâ becerilerini anlamak, geliştirmek ve değerlendirmek için önemli bir araç olarak görülmelidir (Topuz, 2005).

2.5.3.2. Bar-On karma modeli. Bar-On’un ortaya koyduğu bu model, duygusal zekâ alanında önemli bir teorik çerçeve olarak kabul edilmekte olup duygusal zekânın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu vurgularken bireylerin kişisel, sosyal ve duygusal işlevselliklerini etkileyen çeşitli faktörleri içermektedir (Bar-On, 1997).

Duygusal zekâ konusunda ölçme aracını ortaya koyarak “duygu katsayısı” ifadesini literatüre kazandıran araştırmacı Reuven Bar-On’dur. Bar-on’un ortaya koyduğu modelde bireylerin sahip olduğu duygusal zekâ becerileri, doğrudan veya dolaylı yollarla zaman içerisinde değişebilmektedir (Gardner & Stough, 2002). Bar-On (1997) duygusal zekâyı ölçebilmek için beş alt boyutun incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu alt boyutlar: bireysel beceriler, sosyal beceriler, uyumluluk, stresle mücadele ve genel ruh hali şeklindedir.

Bireysel beceriler alt boyutu, bireyin kendisinin ve karşısındakilerin duygularını fark etme, tanımlama, ifade etme becerilerini kapsamakta; bu boyut, beş temel kavramı içermektedir (Bar-On, 1997). Bu kavramlar: “Öz Saygı”, “Duygusal Öz Farkındalık”, “Kararlılık”, “Bağımsızlık” ve “Kendini Gerçekleştirme” şeklindedir (Bar-On, 1997). Bu kavramlar konusunda başarılı olan bireyler, kendi duygularını tanıyan, kendilerini mutlu hisseden ve yaşamları boyunca yaptıkları tercihlerden pişman olmayan, özgüveni yüksek, güçlü ve özgürlüğüne düşkün kişiler olup, bu durum onların kendilerini özgürce ifade etmelerine imkân tanımaktadır (Goleman, 1995).

Sosyal beceriler alt boyutunda, bireyler arasındaki etkileşim ve iletişimin önemi üzerinde durulmakta ve bu çerçevede kişiler arası iletişim, empati ile sosyal sorumluluk kavramları ele alınmaktadır (Bar-On, 1997). Bu kavramlara göre sosyal beceriler düzeyi yüksek bireyler, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilen, sorumluluk bilinci üst düzeyde olan kişilerdir (Al-Rubaye, 2022, s. 12). Bu bireyler, çevrelerindeki diğer insanlarla etkili iletişim kurabilen ve gelişmiş empati yeteneğine sahip kişiler olarak takım çalışmaları, insan ilişkileri ve liderlik faaliyetlerinde başarılı bir şekilde öne çıkmaktadır (Goleman, 1995).

Uyumluluk alt boyutu için esneklik, problem çözme ve gerçeklik ölçütlerinin ortalama puanları hesaplandığında, bireylerin gelen taleplere ve isteklere nasıl tepki verdikleri belirlenebilmektedir (Cherniss, 2001). Bu alt boyut genelinde başarılı olan bireyler, yaşamlarındaki sorunları belirleme ve çözüm yolları üretme noktasında gerçekçi, esnek ve etkin olarak aktif rol oynamaktadırlar (Al-Rubaye, 2022, s.12). Bu bireylerin özel ve iş yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları rahatlıkla aşabilecekleri söylenebilir.

Stresle başa çıkma alt boyutunda, dürtülerini kontrol edebilen ve stres toleransı düşük olan bireyler, umutsuzluk yaşamadan stres sürecini kolay şekilde atlatabilmektedirler

(Al-Rubaye, 2022, s. 12). Bu bireylerin stresli ortamlarda soğukkanlı davranarak baskı altında doğru kararlar verebilecekleri düşünülebilir.

Genel ruh hali alt boyutunda, iyimser ve mutlu bireylerin, yaşamdan daha fazla zevk aldıkları, huzurlu bir hayat sürdürdükleri ve yaşama daha pozitif baktıkları belirlenmiştir (Al-Rubaye, 2022, s. 12). Bu bireylerin mutlu, neşeli, dinamik, bulunduğu ortama pozitif katkı sunan, insan ilişkilerinde başarılı ve problem çözme becerilerine sahip oldukları ifade edilebilir.

Bar-On tarafından geliştirilen karma duygusal zekâ modeline ait alt boyutlar ve bu alt boyutların “duygusal yeterlilik” ve “beceriler” kapsamında değerlendirmesine ilişkin açıklamalar Şekil-1’de sunulmuştur:

Bireysel Beceriler	
-Bağımsızlık	Bireysel farkındalık ve kendini ifade edebilme
-Duyusal öz farkındalık	Özgüvenli olma ve başkalarının duygularına bağımlı olmama
-Kendini gerçekleştirme	Duyguların farkında olma ve duyguları anlama
-Özgüven	Kişisel hedeflere ulaşma ve potansiyelini gerçekleştirebilme
-Özsaygı	Duygularını ve kendini etkili bir şekilde açıklayabilme
	Kendini doğru şekilde algılama ve kabul etme
Sosyal Beceriler	
-Empati	Sosyal farkındalık ve kişilerarası iletişim
-Kişilerarası İletişim	Başkalarının duygularının farkında olma ve onları hissetme
-Sosyal Sorumluluk	Başkalarıyla sağlam ilişkiler ve iyi iletişim kurabilme
	Başkalarıyla iş birliği içinde sosyal çevresiyle bütünleşebilme
Uyumluluk	
-Esneklik	Değişim yönetimi
-Gerçekçilik	Değişen duruma göre hislerini ve davranışlarını düzenleyebilme
-Problem Çözme	Dış dünyaya ait duygularını objektif bir şekilde doğrulayabilme
	Kişisel ve kişilerarası problemleri aktif bir şekilde çözebilme
Genel Ruh Hali	
-İyimserlik	Kişisel motivasyon
-Mutluluk	Olumlu düşünme ve yaşama pozitif açıdan bakabilme
	Kendinden, başkalarından ve hayattan zevk alabilme

Şekil 1. Bar-On duygusal zekâ modeli (Bar-On, 2005, s. 45).

Bar-On Karma Modeli, duygusal zekâ alanında kapsamlı bir değerlendirme ve gelişim aracı olarak hizmet etmekte ve bireylerin duygusal zekâ seviyelerini anlayıp geliştirmelerine yardımcı olarak kişisel ve sosyal yaşamlarında daha başarılı

olmalarını destekleyerek duygusal becerileri artırmak ve daha tatmin edici ilişkiler kurmak için değerli bir kaynak sağlamaktadır (Gül, İnce ve Korkmaz, 2014, s. 33).

2.5.3.3. Cooper ve Sawaf Modeli. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf tarafından 1997 yılında ortaya konan bu model, zihinsel becerilerden farklı olarak diğer becerileri de içerisinde barındırdığından dolayı duygusal zekânın karma modellerinden biri olarak ortaya çıkmıştır (Cooper & Sawaf, 1997). Duygusal zekânın “Dört Köşe Taşı Modeli” olarak da bilinen Cooper ve Sawaf modeli: duygusal öğrenme, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere dört temel faktörü içerisinde barındırmaktadır (Şahin ve Ömeroğlu, 2015).

Duygusal öğrenme, bireylerin duygu durumlarına hâkim olmasını ve duygu durumlarına göre ilişkilerini düzenleyebilmesini sağlamaktadır (Doğan ve Şahin, 2007). Bu nedenle bireyler, hâkim oldukları duygu durumlarını analiz edebilmek için duygusal bir sezgiye, duygu durumları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilmek için duygusal bir enerjiye, duygusal gerçeklikleri objektif bir şekilde anlamlandırabilmek için duygusal bir dürüstlüğe ve duyguların taşıdığı iletileri algılayabilmek için duygusal bir dönüte ihtiyaç duymaktadır (Mayer & Salovey, 1997). Duygusal zindelik, bireyin zorlayıcı duygusal durumlarla başa çıkma kapasitesini ifade etmekle birlikte; kişinin stresle, baskıyla ve duygusal olarak zorlu durumlarla nasıl başa çıktığını göstermektedir (Doğan ve Şahin, 2007). Duygusal zindelik, duygusal dengeyi koruma yeteneği ve duygusal dayanıklılığı içermekte ve zorlayıcı durumlar karşısında duygusal dengeyi koruma yeteneği olarak ifade edilmektedir (Aslan ve Özata, 2006).

Duygusal derinlik, bireylerin duygusal farkındalıklarını, duygusal ifadelerini ve diğer insanlarla derinlemesine duygusal bağlantılar kurma yeteneklerini barındırmakla birlikte duygusal zekânın özünü oluşturan ve bireyin kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerinde derinlik ve anlam kazandıran bir boyuttur (Aslan ve Özata, 2006).

Duygusal simya, bireylerin duygusal zekâlarını kullanarak olumsuz durumları pozitif sonuçlara dönüştürme becerisiyle birlikte, duygusal enerjiyi dönüştürme ve olumlu değişim yaratma yeteneğini içermektedir (Topuz ve Çağlayan, 2019). Duygusal simya boyutunun, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında olumsuzluklarla başa çıkmalarına ve bu durumlardan güçlenerek çıkmalarına yardımcı olabileceği düşünülebilir.

2.5.3.4. Goleman Modeli. Salovey ve Mayer'in ortaya koyduğu modelden etkilenerik duygusal zekâyı kendi tasarladığı model ile açıklayan Goleman'a göre (1996) duygusal zekâ, kişilerin kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olma, amaçlarını gerçekleştirebilmek adına duygusal gücünü eyleme dönüştürme, kendi duygularını yönlendirebilme, etkili iletişim sağlayabilme ve etrafında ortaya çıkan olaylara bağılı olarak diğer kişilerin duygusal yapılarını anlayabilme kabiliyetidir.

Goleman'ın (1996) duygusal zekâ modeli, kişisel yeterlilik ve sosyal yeterlilik şeklinde iki başlık altında ele alınmıştır. Kişisel yeterlilik başlığı altında "Öz Bilinç", "Motivasyon" ve "Kendini Yönetme" alt boyutları yer almaktadır (Goleman, 2006). Öz bilinç, bireyin kendisine yönelik farkındalığı olarak bilinmekte ve duygusal bilinç, öz değerlendirme ve özgüven olmak üzere üç temel kavramdan oluşmaktadır (Goleman, 2009). Öz bilinç, bireylerin kendilerini denetleyebilmesine imkân verirken motivasyon ise; topluluk ve kuruluşların amaçlarına duyulan bağılılık duygusu, mükemmele yaklaşma ve başarılı olma isteğı, ortaya çıkan fırsatları değerlendirmede inisiyatif alma ve zorlukları aşma noktasında iyimserlik hissi kavramlarından oluşmaktadır (Goleman, 2009). Kendini yönetme; bireylerin öz kontrol yardımıyla olumsuz duygularını dizginleyebilme, sorumluluklarını yerine getirme, güvenilir ve dürüst olma, yeni bilgilere uyum sağlama ve kabul etme yeteneklerine sahip olabilme derecesini ifade etmektedir (Goleman, 2009).

Sosyal yeterliliğin alt boyutları ise empati ve sosyal beceriden oluşmaktadır. (Goleman, 2006). Empati; karşısındakilerin duygu durumlarını anlayarak onların problemlerini benimsemek ve önemsemek, içerisinde bulunduğı grubun duygusal akışını takip etmek ve anlamak, bireylerin düşüncelerini akışa göre tahmin etmek şeklinde ifade edilmektedir (Goleman, 2009). Sosyal beceriler; bireyin iletişim kurma becerisi, ikna kabiliyeti, takım çalışmasına yatkınlık, hedef için ortak amaçları özümseme, değişime önderlik yapma gibi yetenekleri kapsamaktadır (Goleman, 2009).

2.6. Duygusal Liderlik

Cooper ve Sawaf (1997: s.vii) tarafından "duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğı" şeklinde tanımlanan duygusal zekâ, Goleman'a

(2019) göre, büyük liderleri sıradan liderlerden ayıran en önemli unsur olmanın yanında hem liderlerin hem de takipçilerinin performansını yükseltmelerini sağlamaktadır.

Duygusal liderlik, liderlerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, yönetme ve yönlendirme yeteneğini ifade etmektedir (Humphrey, 2002). Bu liderlik tarzı, duygusal zekânın unsurlarına dayanmakta ve sadece teknik beceriler veya stratejik zekâ ile değil, aynı zamanda öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal becerilerle de ilgilidir (Moran & Nokelainen, 2011). Duygusal zekânın, liderlerin hem kendi içsel duygusal süreçlerini hem de başkalarının duygusal durumlarını anlama ve yönetme yeteneklerini içerdiği söylenebilir.

Öz farkındalık, duygusal liderliğin temel unsurlarından biri olarak liderin kendi duygularını tanıması ve bu duyguların düşünce ve davranışlarını nasıl etkilediğini anlaması anlamına gelmektedir (Bidle, Sattari & Soleimani, 2022). Öz farkındalığı yüksek olan liderlerin, güçlü ve zayıf yönlerini bilebilmesi ve bu bilgiyi kendilerini geliştirmek için kullanabilmesinin liderin daha bilinçli kararlar almasına ve duygusal tepkilerini daha iyi yönetmesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

Öz düzenleme, duyguları kontrol etme ve olumsuz duygusal tepkileri yönetme becerisini tanımlamaktadır (Kraus, 2017). Duygusal liderler, stresli veya karmaşık durumlarda bile sakin kalabilmekte ve mantıklı, düşünülmüş tepkiler verebilmektedirler (Sadri, 2012). Bu özellik sayesinde liderin kriz anlarında veya çatışmalar sırasında soğukkanlılığını koruyarak ekibinin güvenini ve saygısını kazanabileceği söylenebilir.

Motivasyon, duygusal liderliğin bir diğer önemli bileşeni olarak kabul edilebilir. Duygusal liderler, kendilerini ve ekiplerini motive etme konusunda uzman olarak içsel motivasyon kaynaklarına odaklanarak kendilerini ve başkalarını yüksek performansa yönlendirebilmektedir (Jin, 2010). Bu liderler tutku, iyimserlik ve hedeflere bağlılık gibi özelliklerle çalışanlarına ilham vereceğinden çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak motivasyonlarını artırır (Goleman, 1996).

Empati, başkalarının duygularını anlama ve bu duygulara duyarlılık gösterme yeteneğidir (Edizler, 2010). Empatik liderler, çalışanlarının ihtiyaçlarını ve endişelerini anlayarak onlara destek olmakta ve bu da çalışanların hem memnuniyetini hem de bağlılığını artırabilmektedir (Tortumlu, 2023). Empati kurabilen liderler,

çalışanlarıyla daha güçlü ve güvene dayalı ilişkiler kurmakta, bu da ekip içindeki iş birliğini ve uyumu yükseltmektedir (Mulyana, Ridaryanthi, Faridah, Umarella & Endri, 2022).

Sosyal beceri, etkili iletişim kurma, çatışmaları çözme ve ilişkileri yönetme yeteneğini ifade etmektedir (Doğan ve Şahin, 2007). Duygusal liderler, güçlü sosyal becerilere sahip oldukları için ekiplerini bir arada tutmakta ve iş birliğini teşvik etmektedirler (Loerakker & Van Winden, 2017). İyi iletişim kurabilen liderlerin, ekip üyeleri arasında açık ve dürüst bir iletişim ortamı oluşturabileceğinden sorunların hızlı bir şekilde çözülmesini sağlayabileceği ifade edilebilir.

Duygusal liderlik, iş tatmini ve motivasyon üzerinde olumlu bir etki bırakarak çalışanların duygusal ihtiyaçlarını anlamakta ve onlara değer verildiğini göstermektedir (Moran & Nokelainen, 2011). Bundan yola çıkarak çalışanların iş tatminini artırılması ve kendilerini daha değerli hissederek işlerine daha fazla bağlılık göstermelerinin duygusal liderlik özellikleriyle sağlanabileceği değerlendirilebilir. Ekip dinamikleri ve iş birliği açısından da duygusal liderler, ekip içindeki ilişkileri yönetme becerilerini doğru şekilde yürütebilmeli ve açık iletişimi teşvik ederek ekip üyeleri arasında güven inşa edebilmelidir (Humphrey, 2002). Bu durumun ekipleri daha uyumlu ve iş birliğine açık hale getirerek ortak hedeflere ulaşmalarını kolaylaştıracağı söylenebilir.

Stres ve çatışma yönetimi de duygusal liderlerin güçlü yanlarından biri olup iş yerlerinde yaşanan stres ve çatışmaları etkin bir şekilde yönetebilmesi bu liderlerin önemli özelliklerindendir (Bashir, 2017). Çalışanların endişelerini dinleyerek ve onlara destek olarak stres seviyelerini azaltabilen ve çatışmaların yapıcı bir şekilde çözülmesini sağlayabilen duygusal liderlerin performans ve verimlilik açısından da örgüt içinde önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. Duygusal liderler, çalışanlarının potansiyelini en üst düzeye çıkarma konusunda yeteneklidirler (Ayoko & Callan, 2010). Duygusal olarak desteklenen ve motive edilen çalışanlar, daha yüksek performans göstereceğinden iş yerinin verimliliğinin de aynı doğrultuda yükseleceği ifade edilebilir. Duygusal liderlik yetenekleri, doğal olarak gelişebileceği gibi, bilinçli çabalarla da geliştirilebilmekte ve öz değerlendirme yapmak, geri bildirim almak, eğitim ve gelişim programlarına katılmak, mentorluk ve koçluk almak ve kendi

kendine refleksiyon tekniklerini kullanmak, duygusal liderliği geliştirmek için etkili yollardır (Bush, 2014).

Sonuç olarak duygusal liderlik modern iş dünyasında giderek daha fazla önem kazanmakta, sadece teknik becerilere ve stratejik zekâya değil, aynı zamanda duygusal zekâya da sahip olan liderler, ekiplerini daha etkili bir şekilde yönetebilmekte ve iş yerinde daha olumlu bir çalışma ortamı yaratabilmektedir (Carrasco & Belli, 2023). Duygusal liderliğin becerilerini anlayarak geliştiren bir liderin kendisi ve ekibi için olumlu ortam oluşturma konusunda bir adım önde olacağı ifade edilebilir.

2.7. Okul Yöneticilerinde Duygusal Liderlik

Richard Boyatzis'in tanımlayıp Daniel Goleman'ın geliştirdiği düşünceye göre etkili yöneticilerin yeteneklerinin duygusal zekâya dayandığını belirten Caruso ve Salovey (2007), yöneticilerin vizyon oluşturma, çalışanları motive etme ve cesaretlendirme süreçlerinde en önemli unsurun, duyguların etkin bir şekilde kullanılması ve düşünceyle harmanlanması olduğunu vurgulamıştır.

Goleman, Boyatzis ve McKee'e (2003) göre duygusal zekâsı yüksek bir lider, öz farkındalığı sayesinde kendi duygusal durumlarını gözlemleyebilir, öz yönetim yetisiyle bu durumları kontrol edebilir, empati sayesinde başkaları üzerindeki etkisini kavrayabilir ve ilişki yönetimiyle başkalarının moralini yükseltmek için uygun şekilde davranabilir. Tüm bu özelliklerin okul yöneticilerine fark katacağı öngörülebilir bir gerçektir.

Goleman (1995), duygusal zekânın liderlikteki önemini vurgularken okul yöneticilerinin öz farkındalık, öz regülasyon, motivasyon, empati ve sosyal beceriler gibi duygusal zekâ bileşenlerini geliştirmelerinin, okulların genel performansını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Yöneticilerin kendi duygularını tanıma ve bu duyguların kararlar üzerindeki etkisini anlama yeteneği olan öz farkındalık ve duygusal tepkileri kontrol etme ve stresle başa çıkma yeteneğini içeren öz regülasyon becerileri yöneticilerin zor durumlarda bile sakin ve dengeli kalmalarını sağlamaktadır (Goleman, 2001).

Goleman'a (1995) göre, duygusal zekâsı yüksek olan liderler, etkin bir liderlik ortaya koyarak örgüt dinamiklerini olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, Berkovich ve Eyal

(2020), liderlerin duygusal zekâlarının, ekip üyelerinin işlerine daha fazla bağlılık göstermelerine ve grup hedeflerine ulaşmada daha başarılı olmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır.

Duygusal liderlik, okul yöneticileri için de kritik bir liderlik tarzı olarak kabul edilebilir. Bu liderlik yaklaşımı, yöneticilerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, yönetme ve yönlendirme yeteneklerini içermektedir (Moran & Nokelainen, 2011). Duygusal liderliğin eğitim alanındaki önemine dikkat çeken Goleman, Boyatzis ve McKee'e (2002) göre duygusal zekâyâ sahip yöneticiler, okul ortamında olumlu bir atmosfer yaratarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu ve performansını artırabilecektir.

Duygusal zekâsı yüksek okul yöneticilerinin sahip olduğu düşünme, planlama, zorluklarla başa çıkma, empati kurma, sabırlı olma gibi yetkinliklerin öğretmen, öğrenci ve velilerle daha verimli ilişkiler kurulmasını sağladığı belirtilmektedir (Babaoğlu,2010).

Boyatzis ve McKee (2005), sosyal farkındalığın ve empatik yeteneklerin, yöneticilerin öğretmenler ve öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmalarına yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Empatik yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak onların duygusal ve akademik gelişimlerine katkıda bulunabilecekleri söylenebilir. Ayrıca, sosyal beceriler ve ilişki yönetimi, etkili iletişim kurma, çatışmaları çözme ve sağlam ilişkiler inşa etme yeteneğini içermekle birlikte, bu beceriler okul ortamında iş birliğini ve dayanışmayı artırmaktadır (Goleman vd., 2002).

Araştırmalar, duygusal liderliğin okul yöneticilerinin iş performansına ve okul iklimine olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Cherniss (2001), duygusal zekâyâ sahip yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu artırarak daha yüksek düzeyde memnuniyet ve performans sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, Bar-On (2004), duygusal liderliğin, okul kültürünü şekillendirme ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratma konusunda önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Duygusal liderlik, okul yöneticilerinin duygusal zekâlarını geliştirerek, daha etkili ve empatik liderler olmalarını sağlamaktadır (Jin, 2010). Bu liderlik tarzının, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyon ve performansını artırarak okulun genel başarısını olumlu yönde etkileyeceği değerlendirilebilir.

Duygularını ve sezgilerini akıl ve mantıkla birleştiren duygusal liderlerin, öngörülü kararlar alma, etkili ve verimli bir örgüt ortamı oluşturma konusunda daha avantajlı olduğu düşünülmektedir (Tulunay-Ateş ve Akın-Mart, 2022). Bu düşünce okul ortamına uyarlandığında; duygu ve sezgileriyle mantığını harmanlayan bir okul yöneticisinin öğretmen, öğrenci ve eğitim öğretim durumları gibi kritik konularda diğer okul yöneticilerine göre bir adım önde olduğu söylenebilir. Bu da duygusal liderliğin okul yöneticileri açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Alanyazına bakıldığında, duygusal zekâ kavramının ilk kez 1985 yılındaki bir doktora çalışmasında kullanıldığı bilinmektedir (Payne, 1985). Daha sonraki süreçlerde Amerikalı psikologlar John Mayer ve Peter Salovey'in 1990 yılında yayınlanan "Duygusal Zekâ" isimli makalelerinde, bireylerin normal yaşantılarında yaşadıkları olayların iç dünyaları üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Bu çalışma akademik olarak "Duygusal Zekâ" ile ilgili yapılan ilk çalışma olarak öne çıkmaktadır (Dak, 2022). Duygusal zekâ kavramının akademik çalışmaların dışına çıkarak herkes tarafından bilinirliği Goleman (1996) tarafından yazılan "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" kitabı ile sağlanmıştır. Goleman bu kitapta Mayer ve Salovey'in ortaya koyduğu duygusal zekâ modelini temele alarak duygusal insanların sosyal iletişim noktasında daha sağlıklı bir süreç yönettiklerini beyan etmiştir (Mayer vd., 1999). Bu nedenle çalışmaların 2000 yılı sonrasında artış gösterdiği görülmektedir.

Atay (2002), "Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümü stratejileri arasındaki ilişki" isimli çalışmada, Erzurum il merkezindeki ilkököl ve ortaokul düzeyinde çalışan 71 okul müdürünün görüşüne başvurmuştur. Toplanan veriler sonucunda, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerinin düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz bilinç ve motivasyon alt boyutlarında yüksek düzey, duyguları yönetmek ve sosyal ilişkiler alt boyutlarında orta düzey, empati alt boyutunda ise düşük düzey olduğu sonucuna erişilmiştir.

Carmeli (2003), "Duygusal zekâ ile işe yönelik tutum, davranış ve sonuçlar arasındaki ilişki: Üst düzey yöneticiler arasında bir inceleme" isimli çalışmada İsrail genelinde 262 üst düzey yöneticinin görüşüne başvurmuştur. Yapılan analizler neticesinde üst düzey yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile iş performansı, kariyer hedefi, özverili

çalışma ve iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, duygusal zekâ düzeyi yüksek yöneticilerin iş performansının daha yüksek olduğu, daha özverili çalıştıkları, iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu ve kariyer hedefleri için daha fazla çaba sarf ettikleri belirlenmiştir.

Boyatzis ve Sala (2004), “Duygusal zekânın ölçümü” isimli çalışmalarında İngiltere’de 92 okul müdürünün duygusal zekâ becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada yapılan analizler neticesinde okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okulun örgütsel iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Stone ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan “Liderlik çalışması” isimli çalışmada, Kanada’nın Ontario bölgesindeki okullarda çalışan 464 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı) üzerinde duygusal zekâ üzerine araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde, liderlik beceri düzeyi ortalamanın üzerinde olan okul yöneticilerinin, ortalamanın altında liderlik beceri düzeyine sahip okul yöneticilerine göre duygusal zekâ genelinde ve alt boyutlarında daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte duygusal zekâ genelinde ve alt boyutlarında mesleki gelişim eğitimlerinin olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Öztekin (2006), “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi [Balıkesir il örneği]” isimli çalışmada, Balıkesir il merkezindeki ortaöğretim okullarında çalışan 23 müdür, 63 müdür yardımcısı ve 718 öğretmen görüşü alınmıştır. Çalışma sonucunda müdür yardımcıları ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin algılarına göre ise duygusal zekâ düzeylerinin yeterli seviyede olduğu görülmüştür.

Güllüce (2006), “Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki [Yöneticiler üzerine bir uygulama]” isimli çalışmada Erzurum il merkezindeki okullarda çalışan 122 okul müdürü ve müdür yardımcısının görüşleri alınmıştır. Toplanan verilere göre okul müdürleri ve müdür yardımcılarının duygusal zekâ becerileri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, duygusal zekâ becerilerinin artmasının mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşmesini sağladığı saptanmıştır.

Bulut-Serin ve Özbülak (2007), “Okul yöneticilerinin duygusal zekâ beceri düzeyleri ve yaşam doyumunun yöneticilik deneyimleri ve cinsiyet açısından incelenmesi”

isimli çalışmasında İzmir il merkezinde bulunan okullarda yöneticilik yapan 65 okul idarecisine ulaşılmıştır. Araştırma neticesinde okul yöneticilerinin yöneticilik deneyimleri ile yaşam doyumuna ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmadığı, cinsiyet ve yöneticilik deneyimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında ise farklılaşmanın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Turanlı (2007) “İlköğretim okullarındaki müdürlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki” isimli çalışmasında, İzmir il merkezindeki 178 ilköğretim kurumundaki okul müdürlerine duygusal zekâ ölçeği uygulamıştır. Uygulanan ölçek sonrasında toplanan verilere bakılarak okul müdürlerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem yılı değişkenleriyle duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, yaş değişkeninin ise anlamlı şekilde farklılaştığı sonucunu elde etmiştir. Yaş değişkenine bağlı olarak yaşı daha fazla olan okul müdürlerinin duygularını denetleyebilme ve başkalarının duygularını anlayabilme yeteneklerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

Karakuş (2008), “İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu üzerine etkisi” isimli tez çalışmasında, Batman, Diyarbakır, Elâzığ ve Malatya illerindeki ilkokullarda çalışan 86 müdür, 129 müdür yardımcısı ve 821 öğretmen görüşüne başvurmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin örgütsel vatandaşlık, duygusal adanmışlık ve iş doyumunu düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile müdür yardımcılarının duygusal zekâ becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna erişilmiştir.

Demirdiş (2009), “İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki [Şanlıurfa ili örneği]” isimli çalışmasında, Şanlıurfa il merkezinde bulunan 76 ilköğretim okulundaki 216 müdür ve müdür yardımcısına duygusal zekâ ölçeği uygulamıştır. Uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizine bağlı olarak okul yöneticilerinin, yaş, eğitim düzeyi, çalıştığı okul türü ve yönetsel eğitime katılım durumu değişkenleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin

okuldaki çalışma süresi değişkeni ile genel ruh durumu alt boyutu arasında ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre çalışma süresi 5 yıl ve altı olan yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin, çalışma süresi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan yöneticilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda sosyal etkinliklere katılan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri sosyal etkinliklere katılmayan okul yöneticilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Güney (2009), “Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki” isimli çalışmasında, İstanbul-Tuzla’daki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 105 okul yöneticisini duygusal zekâ ölçeğine tabi tutmuş; cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, yaş, branş, öğretmenlik süresi, yöneticilik süresi, çalıştığı kademe ve hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucunu elde etmiştir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın fakülte mezunu olanlar lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın genelinde duygusal zekânın eğitim süreçleriyle geliştirilebileceği tespit edilmiştir.

Yerli (2009), “İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki [İstanbul Anadolu Yakası örneği]” isimli tez çalışmasında, İstanbul’un Anadolu Yakasındaki 11 ilçede yer alan ilkokul ve ortaokullardaki 310 okul yöneticisine duygusal zekâ ölçeği uygulamıştır. Uygulanan ölçek neticesinde, okul yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenleriyle duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Branş değişkeninde ise anlamlı bir farklılaşma olduğu; Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe İngilizce öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerden kıdem yılı yüksek olanların duygusal zekâ düzeylerinin daha düşük olduğu da tespit edilmiştir.

Moore’nin (2009) “Okul yöneticilerinin duygusal zekâ rehberliği” isimli çalışmasında, okul yöneticilerinin duygu düzeyleri ile duygusal zekâ kavramına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda ise rehberlik eğitimi almış okul yöneticilerinin, diğer branşlardaki okul yöneticilerine nazaran duygusal zekâ düzeylerinin daha üst düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Önal (2010), “Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” isimli tez çalışmasında, İstanbul, Kocaeli, İzmir, Aydın, Antalya, Adana, Konya, Niğde, Samsun, Zonguldak, Van, Malatya, Gaziantep ve Adıyaman illerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 1450 okul müdürü ve müdür yardımcısının görüşleri toplanmıştır. Araştırma neticesinde okul müdürü ve müdür yardımcılarının duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin ise ters orantılı olduğu görülmüştür.

Babaoğlu (2010), “Okul yöneticilerinde duygusal zekâ” isimli çalışmasında, farklı değişkenlere göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda Düzce genelindeki okullarda görevli 180 okul yöneticisinin algıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde okul yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum, yöneticilik durumu gibi demografik değişkenlere göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır. Branş ve kurum türü değişkenine göre ise farklılaşmanın anlamlı olduğu, ilkokulda çalışan ve branşı sınıf öğretmeni olanların duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Eroğlu (2012), ilköğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan tez çalışmasında, İstanbul ili Kartal ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan 89 yöneticiye ulaşılarak, çok faktörlü liderlik ölçeği ve duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan analizler neticesinde, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılaşmadığı; eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Recepoglu (2012), “Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmasında, Karabük il merkezindeki okullarda çalışan 226 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin; cinsiyet, yaş, kıdem ve birlikte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Savaş (2012), “İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi” isimli tez çalışmasında Gaziantep Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görevli 50 müdür ve 997 öğretmen görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul

müdürlerinin duygusal zekâ algılarının yüksek düzeyde olduğu, okul müdürlerinin duygusal emek algıları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İşliel (2013), “Duygusal zekâ ve liderlik” isimli tez çalışmasında, İzmir’in Konak ile Karşıyaka ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 240 okul yöneticisine duygusal zekâ ölçeği uygulamıştır. Uygulanan ölçek sonucunda okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, çalıştığı okul türü, çalışma süresi ve mezuniyet değişkenleriyle duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Eriçok (2014), “Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Nevşehir ili örneği]” isimli tez çalışmasında, Nevşehir il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 261 okul yöneticisinin duygusal zekâyı genel ve alt boyut düzeylerinde ele almıştır. Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi” alt boyutunun yüksek düzeyde; “Duyguları Kullanımı” alt boyutunun orta düzeyde; “Duyguların Değerlendirilmesi” alt boyutunun ise düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ertaş (2014), “Duygusal zekânın dönüşümcü liderliğe etkisi” isimli çalışmada, İstanbul’da bulunan bir okuldaki 127 öğretmen ile görüşmeler yapmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri ile dönüşümcü liderlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin, dönüşümcü liderlik alanında daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Kızıl (2014), “Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki [Balıkesir ili örneği]” isimli çalışmada, Balıkesir il genelindeki okullarda çalışan 550 öğretmeninden destek almıştır. Yapılan analizlere göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sun, Wang ve Kong (2014) tarafından yapılan “Arabulucu ve moderatör olarak temel öz değerlendirme: Duygusal zekâ ile yaşam doyumları arasındaki ilişki” adlı çalışmada, Çin’de bulunan iki üniversitedeki 424 öğrencinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucunda

öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumunu kısmi olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şayir (2015), “Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi” isimli tez çalışmasına, Erzurum Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde çalışan 422 öğretmeni dahil etmiştir. Çalışmada okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Eriçok (2015), “Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve yönetsel yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki” isimli çalışmalarında, Nevşehir genelindeki okullarda görev yapan 261 okul müdürü ve müdür yardımcısının görüşlerini almışlardır. Çalışma neticesinde, okul müdürü ve müdür yardımcılarının duygusal zekâ düzeyleri ile yönetsel yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Taliadorou ve Pashiardis (2015), “Duygusal zekânın rolünün incelenmesi ve politik becerinin eğitim liderliğine ve öğretmen mesleğine etkileri” isimli çalışmada okul müdürlerinin duygusal zekâ ve politik becerilerinin, liderlik stilleri ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerine etkisini incelemiş, bu bağlamda Kıbrıs’taki okullarda çalışan 180 okul müdürü ve 910 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan analizlere göre okul müdürlerinin duygusal zekâ ve politik becerileri ile liderlik stilleri ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Pilis ve Özbaş (2016), “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin değerlendirilmesi” isimli çalışmada, Kıbrıs Gazimağusa ve İskele’de görev yapan 169 öğretmen görüşünden yararlanmışlardır. Araştırma neticesinde öğretmenler okuldaki yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini kullanmaları ile ilgili düşüncelerini “çoğu zaman” ve “bazen” arasında bir düzeyde olarak ifade etmiştir.

Dolev ve Leshem (2016), “Öğretmenlerin duygusal zekâsı: Eğitimin etkisi” isimli çalışmalarında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde duygusal zekâ eğitiminin etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda İsrail devlet okullarında görevli 670 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Toplanan verilerin analizi neticesinde,

duygusal zekâ eğitimi alan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde artış yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2017), “Duygusal zekâ yeteneğinin ilk ve ortaokul yöneticilerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir uygulama: Akçaabat örneği” isimli tez çalışmasında, Trabzon Akçaabat’da ilkokul ve ortaokullarda görevli 108 yöneticiye duygusal zekâ ölçeği uygulamıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizine bağlı olarak, okul yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum, yaş ve kıdem değişkenleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna erişilmiştir.

Uçar (2017), “Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi” isimli tez çalışmasında, Konya il genelindeki tüm okullardan 450 öğretmenin görüşlerinden yararlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yaş, cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem değişkenleri temel alındığında duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülürken, branş ve mezuniyet değişkenine göre ise farklılaşmanın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Kandaz (2018), “Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli tez çalışmasında, Trabzon merkezde ve ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 200 okul yöneticisine duygusal zekâ ölçeği uygulamıştır. Uygulama sonucu toplanan verilerin analizinde, okul yöneticilerinin medeni durum, yaş, öğretmenlik süresi, yöneticilik süresi, kurumdaki çalışan sayısı değişkenleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeninde ise kadın yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Erkoç (2019), “İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zekâ ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli tez çalışmasında, İzmir ili Bornova ve Bayraklı ilçelerinde bulunan ilkokullarda çalışan 66 okul müdürüne duygusal zekâ ölçeği uygulamıştır. Toplanan veriler ışığında yapılan analiz sonuçlarına göre, okul müdürlerinin cinsiyet, medeni durum, mezuniyet, kıdem yılı, yöneticilik süresi değişkenleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karayaman (2019), “Yönetimde duygusal zekâ, işyeri mutluluğu ve etik karar ilişkisi: Okul yöneticileri üzerinde bir araştırma” isimli tez çalışmasında, İstanbul Avrupa Yakasında bulunan okullarda çalışan 404 okul müdürü ve müdür yardımcısının görüşlerine başvurmuştur. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürü ve müdür yardımcılarının duygusal zekâ algıları ile işyeri mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Omar ve Kin (2019), “Değişim yönetiminde okul müdürlerinin duygusal zekâsı: Malezya perspektifi” isimli çalışmada Malezya’daki ortaokullarda çalışan 745 okul müdürü ve 2020 müdür yardımcısı ile 2700 öğretmenin görüşleri alınarak, değişim süreçlerinde okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Toplanan verilerin analizi neticesinde, okul müdürlerinin genel anlamda duygusal zekâ düzeylerinin mükemmel seviyede, alt boyutlardaki düzeylerinin ise iyi seviyede olduğu bulunmuştur.

Şahin ve Ayık (2020), “Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışını yordama gücü” isimli çalışmada, Erzurum il merkezi ile Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki devlet okullarında çalışan 422 öğretmenin görüşünden yararlanmıştır. Araştırma neticesinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ algıları ile örgütsel vatandaşlık yetkinlikleri arasında orta düzeyli pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Yılmaz (2020), “Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki” isimli çalışmalarında, okul yöneticilerinin görüşlerine bağlı olarak, yöneticilerin kriz yönetimi becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Avcılar ve Esenyurt’ta bulunan okullarda görev yapan 539 okul idarecisine ulaşılmıştır. Analizler neticesinde yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre; kriz yönetimi düzeylerinin ise yaş ve okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile kriz yönetimi düzeyleri arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Martyniak ve Pellitteri (2020), “Kısa süreli duygusal zekâ eğitiminin Polonya'daki okul öncesi öğretmenleri üzerindeki etkileri” isimli çalışmasında Polonya Varşova'daki devlet okullarında çalışan 104 okul öncesi öğretmenin görüşlerine

başvurmuştur. Elde edilen bulgular ışığında, okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları kısa süreli duygusal zekâ eğitiminin, duygusal zekâ düzeylerini olumlu yönde etkileyerek gelişimine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altaş (2022), “Okul müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmada, Ordu il merkezindeki ortaokullarda çalışan 251 öğretmenin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Dak (2022), “Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyinin onların işkolik düzeyine etkisi” isimli tez çalışmasında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleriyle işkoliklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma için İstanbul ili Bağcılar, Bayrampaşa, Esenler ve Güngören ilçelerinde çalışan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma neticesinde okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi ve işkoliklik düzeyi arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başar (2022), “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki” isimli çalışmada, Siirt il merkezindeki okullarda çalışan 4220 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmen algılarına göre cinsiyet, medeni durum, görev durumu, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda genelde farklı ülkelerde ve gruplarda duygusal zekânın iş performansı, liderlik, örgütsel iklim, yaşam doyumunu ve mesleki gelişim üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Carmeli (2003), üst düzey yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin iş performansı ve iş doyumunu ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu belirtirken, Boyatzis ve Sala (2004), okul müdürlerinin duygusal zekâsının okul iklimini etkilediğini ortaya koymuştur. Stone ve arkadaşları (2005), liderlik becerilerinin duygusal zekâ ile bağlantılı olduğunu ve mesleki eğitimlerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Moore (2009), rehberlik eğitimi almış yöneticilerin daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduğunu tespit ederken, Sun, Wang ve Kong (2014), öz değerlendirme becerilerinin yaşam doyumunu üzerindeki etkisini incelemiştir. Taliadorou ve Pashiardis (2015), liderlik stilleri ve iş doyumunu arasındaki

ilişkide duygusal zekânın rolünü vurgulamış, Dolev ve Leshem (2016) ise duygusal zekâ eğitiminin öğretmenler üzerindeki olumlu etkisini saptamıştır. Omar ve Kin (2019), Malezya'daki okul müdürlerinin mükemmel düzeyde duygusal zekâyâ sahip olduğunu ortaya koyarken, Martyniak ve Pellitteri (2020) kısa süreli eğitimlerin okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâsını geliştirdiğini belirtmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar ise, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin farklı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ve bu becerilerin yönetim etkinliği ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin; Atay (2002), Erzurum'da görev yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu tespit ederken, Öztekin (2006) Balıkesir'de görev yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini öğretmen algılarına göre zayıf olduğu tespit edilmiştir. Güllüce (2006), duygusal zekânın tükenmişliği azalttığını belirlemiş; Karakuş (2008) ise bu becerilerin iş doyum ve örgütsel vatandaşlık üzerinde pozitif etkisi olduğunu saptamıştır. Ayrıca, Demirdiş (2009) sosyal etkinliklere katılımın, Turanlı (2007) ise yaş faktörünün duygusal zekâ üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Literatürdeki çalışmaların ortak noktası ise duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesinin okul yönetiminde önemli bir faktör olduğunu göstermeleridir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, veri toplama sürecine ve veri analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul yöneticilerinin duygusal liderlik durumlarını öğretmen görüşleri ışığında belirlemek amacıyla bilimsel araştırma yöntemlerinden nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, toplanan verilerin sayısal ifadelerle ölçülmesi ve açıklanması şeklinde ifade edilmektedir (Berber, 2017, s. 72). Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Tarama deseni bir grubun belirli özelliklerinin belirlemek için verilerin toplanmasının amaçlandığı nicel araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Isparta il merkezindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak ise tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklem, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada tabakalı örneklem yöntemi kullanılmasının amacı her okul kademesinde çalışan öğretmenlere dengeli bir oranda ulaşılabilmesidir. Tabakalı örneklem uygulanarak Isparta il merkezinde okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmen sayıları baz alınarak yüzdesel olarak yaklaşık oranlarda öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Anaokulu 351, İlkokul 749, Ortaokul 942, Lise 1260 olmak üzere devlet okullarında 3302 öğretmenin görev yaptığı Isparta il merkezinde; araştırma kapsamında Açıklayıcı faktör analizi için Anaokulu kademesinde 33, İlkokul kademesinde 67, Ortaokul kademesinde 78 ve Lise

kademesinde 120 öğretmene ulaşılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi için ise Anaokulu kademesinde 32, İlkokul kademesinde 71, Ortaokul kademesinde 99 ve Lise kademesinde 115 öğretmene ulaşılarak örnekleme okul düzeylerinin uygun bir şekilde temsil edilmesi amaçlanmıştır.

Okul yöneticilerinin duygusal liderlik durumlarını öğretmen görüşleri ışığında belirlemek için “Duygusal Liderlik Ölçeği” Isparta il merkezinde çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçek uyarlama çalışması kapsamında Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için 303 öğretmene, Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise 330 öğretmene ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ile “Duygusal Liderlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de okul yöneticilerinin duygusal liderlik davranışlarını tespit etmeye yönelik geliştirilmiş bir ölçeğin olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı araştırma kapsamında okul yöneticilerinin duygusal liderlik davranışlarını belirlemek adına Tirri ve Nokelainen (2011) tarafından geliştirilen “Duygusal Liderlik Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanarak kullanılmıştır. Geliştirilen bu ölçek öncelikle Finlandiya’daki kamu ve sanayi sektöründeki çalışanların liderlerini duygusal kapsamda değerlendirmeleri için, daha sonra okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerini duygusal anlamdaki özelliklerini değerlendirmek amacıyla yapılandırılmıştır (Tirri & Nokelainen, 2011). Ölçek beşli likert tipi derecelendirme şeklinde oluşturulmuş, (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte dört alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan İlişki yönetimi: 36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51., Öz Bilinç: 1-19-20-21-22-23-24-25., Öz Yönetim: 2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-26-27-28., Sosyal bilinç: 29-30-31-32-33-34-35. maddelerini kapsamaktadır.

3.3.1 Çeviri çalışması. Duygusal Liderlik Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama sürecine başlamadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. İzin alındıktan sonra ilk aşamada iki İngilizce öğretmeni tarafından ölçekteki tüm

maddeler Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra yapılan bu Türkçe çeviri üçüncü bir İngilizce öğretmeni tarafından yapılan çeviri ile karşılaştırılarak kelime ve anlatım farklılıkları giderilmiştir. İkinci aşamada ölçek, farklı iki İngilizce öğretmeni tarafından orijinal diline geri çevrilmiştir. Ölçeğin geri çevrilmiş hali ile orijinal dildeki maddeleri karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda iki test arasında kayda değer bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçeğin Türkçe formunun ilk hali bu şekilde oluşturulmuştur. İlk hali oluşturulan ölçekte araştırma grubu kapsamında olmayan üç eğitim yöneticisinin, bir psikolojik danışmanın ve eğitim yönetimi ile İngilizce öğretmenliği alanında çalışmış iki akademisyenin görüşleri alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Uzman görüşleri alınan ve çevirisi yapılan ölçek için dil geçerliliğini incelemek amacıyla 27'si kadın ve 23'ü erkek olmak üzere toplam 50 İngilizce öğretmeni katılımcı üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama kapsamında gruba ilk olarak ölçeğin orijinal hali, bir hafta sonra ise ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş hali uygulanmıştır. Yapılan uygulamalara bağlı olarak elde edilen sonuçlar arasında iç tutarlılık katsayısı ,982 bulunurken, madde korelasyon toplamalarının ,32 ve ,85 arasında değiştiği belirlenmiştir. Pilot uygulama kapsamında yapılan analizlerde iç tutarlılık katsayısının ,70 ve üzerinde olması ve madde korelasyon toplamalarının ise ,30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2015).

3.3.2. Ölçek uyarlama çalışmasında verilerin toplanması. Araştırmada kullanılacak ölçeğin pilot uygulamasından sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. 01.12.2023 tarihi ile 30.12.2023 tarihleri arasında Isparta il merkezindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Katılımcı sayısı belirlenirken katılımcıların 300 kişiden az olmamasına ve ölçekte yer alan maddelerin beş katından daha fazla olmasına (Kass & Tinsley, 1979) dikkat edilmiştir. Bu noktada AFA için 303, DFA için 330 öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Katılımcıların her bir madde için verdiği cevapların Z skor puanları hesaplanmış, elde edilen değerlerin -3,28 ve 3,28 arasında olup olmadığına bakılmıştır. AFA veri setinde bu şarta uymayan 5 katılımcının, DFA veri setinde ise 13 katılımcının ölçeğe verdiği cevaplar elenmiştir. Sonuç olarak AFA için 298 katılımcı, DFA için 317 katılımcı ile analizler

gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Değişken	AFA		DFA	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	159	53.4	180	56.8
	Erkek	139	46.6	137	43.2
Medeni Durum	Evli	252	84.6	269	84.9
	Bekâr	46	15.4	48	15.1
Çocuk Sahibi Olma	Evet	239	80.2	248	78.2
	Hayır	59	19.8	69	21.8
Yaş	25-35	100	33.6	116	36.6
	36-45	132	44.3	142	44.8
	46 ve üstü	66	22.1	59	18.6
Kıdem Yılı	0-10 Yıl	107	35.9	112	35.3
	11-20 Yıl	116	38.9	141	44.5
	21 Yıl ve üstü	75	25.2	64	20.2
Okul Kademesi	Anaokulu	33	11.1	32	10.1
	İlkokul	67	22.5	71	22.4
	Ortaokul	78	26.2	99	31.2
	Lise	120	40.3	115	36.3
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-20	146	49	159	50.2
	21-40	71	23.8	79	24.9
	41 ve üzeri	81	27.2	79	24.9
Okuldaki Öğrenci Sayısı	1-200	138	46.3	147	46,4
	201-400	68	22.8	79	24,9
	401-600	44	14.8	58	18,3
	601 ve üzeri	48	16.1	33	10,4
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	42	14.1	41	12.9
	Sınıf Öğretmeni	52	17.4	56	17.7
	Fen Bilimleri Öğretmeni	31	10.4	31	9.8
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	36	12.1	31	9.8
	Yabancı Dil Öğretmeni	35	11.7	34	10.7
	TDE/Türkçe Öğretmeni	33	11.2	32	10.1
	Matematik Öğretmeni	34	11.4	32	10.1
	Diğer	35	11.7	60	18.9
Toplam		298	100	317	100

Tablo 1’deki verilere göre, AFA veri seti kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin 159’u (%53,4) kadın iken 139’u (%46,6) erkektir. Katılımcıların 252’si (%84,6) evli, 46’sı (%15,4) bekârdır. Öğretmenlerden çocuk sahibi olan sayısı 239 (%80,2) iken çocuk sahibi olmayan sayısı 59 (%19,8) dur. Öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında 25-35 yaş arası 100 (%33,6), 36-45 yaş arası 132 (44,3) ve 46 yaş ve üzeri 66 katılımcının (%22,1) olduğu görülmüştür. Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin 107’sinin (35,9) 0-10 yıl arası kıdeme sahip, 116’sının (%38,9) 11-20

yıl arası ve 75'inin (%25,2) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre 33'ünün (%11,1) anaokulunda, 67'sinin (%22,5) ilkokulda, 78'inin (%26,2) ortaokulda ve 120'sinin (%40,3) lise düzeyinde görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin 146'sı (%49) 1-20 arası, 71'i (%23,8) 21-40 arası, 81'i (%27,2) ise 41 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okulda bulunmaktadır. Öğrenci sayısı değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin 138'i (%46,3) 1-200 arası, 68'i (%22,8) 201-400 arası, 44'ü (%14,8) 401-600 arası, 48'i (%16,1) ise 601 ve üzeri öğrencinin öğrenim gördüğü okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımının ise, 42'si (%14,1) okul öncesi, 52'si (%17,4) sınıf, 31'i (%10,4) fen bilimleri, 36'sı (%12,1) sosyal bilimler, 35'i (%11,7) yabancı dil, 33'ü (%11,1) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe, 34'ü (%11,4) matematik öğretmeni ve 35'i (%11,7) diğer şeklinde olduğu görülmektedir.

DFA veri seti kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin ise 180'i (%56,8) kadın iken 137'si (%43,2) erkektir. Katılımcıların 269'u (%84,9) evli, 48'i (%15,1) bekârdır. Öğretmenlerden çocuk sahibi olan sayısı 248 (%78,2) iken çocuk sahibi olmayan sayısı 69 (%21,8) dur. Öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında 25-35 yaş arası 116 (%36,6), 36-45 yaş arası 142 (%44,8) ve 46 yaş ve üzeri 59 katılımcının (%18,6) olduğu görülmüştür. Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin 112'sinin (%35,3) 0-10 yıl arası, 141'inin (%44,5) 11-20 yıl arası ve 64'ünün (%20,2) 21 yıl ve üstü olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre anaokulunda 32 (%10,1), ilkokulda 71 (%22,4), ortaokulda 99 (%31,2) ve lise düzeyinde 115 katılımcının (%36,3) görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin 159'u (%50,2) 1-20 arası, 79'u (%24,9) 21-40 arası, 79'u (%24,9) ise 41 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okulda bulunmaktadır. Öğrenci sayısı değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin 147'i (%46,4) 1-200 arası, 79'u (%24,9) 201-400 arası, 58'i (%18,3) 401-600 arası, 33'ü (%10,4) ise 601 ve üzeri öğrencinin öğrenim gördüğü okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 41'inin (%12,9) okul öncesi, 56'sının (%17,7) sınıf, 31'inin (%9,8) fen bilimleri, 31'inin (%9,8) sosyal bilimler, 34'ünün (%10,7) yabancı dil, 32'sinin (%10,1) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe, 32'sinin (%10,1) matematik öğretmeni ve 60'ının (%18,9) diğer branş öğretmenlerinden oluştuğu görülmüştür.

3.3.3. Ölçek uyarlama çalışmasında verilerin analizi. Araştırmadaki verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek adına KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem yeterliliği testi ve Barlett Küresellik testi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirleme adına AFA, AFA sonucuna bağlı olarak elde edilen faktörlerin yapısal doğruluğunu incelemek için DFA uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit edebilmek amacıyla iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ile iki yarı test güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Bununla birlikte faktör analizi yapılmadan önce ölçekteki maddelerin toplam korelasyonlarına da bakılmıştır. Ayrıca AFA neticesinde elde edilen ölçek taslağı için DFA yapılarak model uyumuna bakılmıştır. Bunun için DFA çoklu uyum indekslerinden yararlanılmıştır.

3.3.4. Geçerlik. Araştırmalarda geçerlilik anlamında en fazla kapsam geçerliliğine, yapı geçerliliğine ve ölçüt geçerliliğine bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2017, s. 179). Kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için uzman görüşü alınması kullanılan yöntemlerden biridir. Yapı geçerliliğini sağlayabilmek için faktör analizi, iç tutarlılık katsayısı analizi, hipotez testi ve küme analizi kullanılabilir (Büyüköztürk, 2017, s. 180). Bu araştırmada kullanılan ölçeğe, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve iç geçerlik olmak üzere geçerlilik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin uyarlanan dil ve kültüre uyumunu sağlamak adına uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliliğini ortaya koymak için faktör analizi gerçekleştirilmiş ve iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

3.3.4.1. Yapı geçerliliği. Faktör analizi gerçekleştirilmeden önce ölçekteki düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizlere bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
M1	,66	M27	,73
M2	,72	M28	,73

M3	,74	M29	,63
M4	,78	M30	,59
M5	,75	M31	,47
M6	,73	M32	,56
M7	,77	M33	,60
M8	,78	M34	,61
M9	,70	M35	,64
M10	,69	M36	,67
M11	,76	M37	,68
M12	,73	M38	,78
M13	,75	M39	,76
M14	,77	M40	,70
M15	,75	M41	,69
M16	,76	M42	,40
M17	,78	M43	,71
M18	,74	M44	,75
M19	,64	M45	,69
M20	,71	M46	,69
M21	,74	M47	,71
M22	,71	M48	,69
M23	,70	M49	,72
M24	,70	M50	,78
M25	,66	M51	,77
M26	,78		

Tablo 2 incelendiğinde ölçekte yer alan 51 maddenin düzeltilmiş madde korelasyon değerinin ,30 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerinin ,30 üzerinde olması maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksekliğini, benzer davranışları ölçmeyi hedeflediğini ve geçerliliğin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017, s. 183).

3.3.4.1.1. Açımlayıcı faktör analizi. Benzer yapı ve özelliğe sahip değişkenlerin bir araya gelerek az sayıda faktör ile açıklandığı istatistiksel yöntem faktör analizi denilmektedir. Bu yöntem ile değişkenler arasındaki ilişkilere bakılarak faktörler belirlenmektedir (Büyüköztürk, 2017). Açımlayıcı faktör analizi, farklı etmenlerin bir araya geldiği yapısal özellikleri tam anlamıyla belirlenememiş ancak var olduğu bilinen değişkenlerin yapısal özelliklerini ortaya koymak, belli bir özellik ölçmeyi amaçlayan ölçek tasarlamak, çok fazla veriyi gruplandırarak içerik kaybını en aza indirmek için yapılan bir analiz türüdür (Can, 2016). Ayrıca, ölçek geliştirme çalışmalarında olduğu gibi uyarılma çalışmalarında da öncelikle açımlayıcı faktör

analizi yapılması; sonrasında ise farklı bir veri seti ile oluşan yapının geçerliliğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılması önerildiğinden (Orçan, 2018) ve ölçeğin orijinal dilinde ortaya çıkan dört faktörlü yapının Türkiye’de geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla DFA öncesi AFA uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırma için AFA yapılmadan önce verilerin dağılımı incelenmiş ve herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Ölçekte yer alan 51 madde için 298 katılımcıdan elde edilen verilere AFA yapılmıştır. Faktör analizi yapabilmek için yeterli sayı ile ilgili alan yazında farklı değerlendirmeler yapılmaktadır (Can, 2016). Örneğin Ho’ya (2006) göre örneklem sayısı 100 değerinin üstünde olması gerekirken, Kass ve Tinsley’e (1979) göre örneklem sayısının 300 değerinden az olmaması veya ölçekte yer alan maddelerin beş katından daha fazla olması gerekmektedir. Kline (1994) ise katılımcı sayısının en az 200 değerine ulaşması veya ölçekte yer alan maddelerin on katından daha fazla olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırma için ölçekteki madde sayısının beş katından daha fazla olan 298 katılımcıya ulaşılarak toplanan veriler AFA’ya tabi tutulmuştur. Bir araştırmada ölçülmek istenen özelliğin sağlıklı bir şekilde ölçülebilmesi adına ölçek geliştirilmesi amaçlanıyorsa örneklem sayısının yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Seçer, 2015). Bu kapsamda araştırmada geliştirilmek istenen ölçek için yeterli örneklem sayısına erişildiği ifade edilebilir.

Araştırma için elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek adına Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testleri uygulanmıştır. KMO testi, örneklem sayısının yeterli olup olmadığı hakkında bilgi vermekte ve ,70 üzerindeki değerler örneklem büyüklüğü için yeterli olarak kabul edilmektedir (Can, 2016). Bu araştırmada gerçekleştirilen KMO testi sonucunda ,96 değerine ulaşılmıştır. KMO değeri ,90 üzerinde ise örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Faktör analizi için verilerin dağılımının normal olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2010). Bunun için Barlett Küresellik Testi kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Barlett Küresellik testinden elde edilen sonucun büyüklüğü, anlamlı sonuçların ortaya çıkma olasılığını arttırmaktadır (Tavşancıl, 2010). Barlett Küresellik testi, ölçekteki maddelerin ilişkisel durumunu, korelasyon matrisi ile birim matrisi arasındaki ilişkinin anlamlılığını belirlemektedir (Can, 2016). Bu araştırmada yapılan Barlett Küresellik testi neticesinde anlamlı sonuçlar ($\chi^2=15875,447$ sd=1275, $p=,000$) elde edilerek, verilerin faktör analizi için

uygun olduğu görülmüştür. Bu noktada veriler için AFA uygulanmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %69,25'inin açıklandığı görülmüştür. Ayrıca elde edilen varyans (communalities) tablosunda ortak faktördeki her bir maddenin açıkladığı varyans değerleri yer almaktadır. Bu tablodaki “Extraction” sütunu her bir maddenin açıkladığı varyans değerini göstermektedir (Seçer, 2015). Bu çalışma için varyans (communalities) değerleri, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Ortak Varyans (Communalities) Değerleri

Maddeler	Açıklanan Varyans Değeri (Extraction)	Maddeler	Açıklanan Varyans Değeri (Extraction)
M1	,72	M27	,65
M2	,65	M28	,66
M3	,70	M29	,66
M4	,70	M30	,63
M5	,69	M31	,64
M6	,73	M32	,69
M7	,76	M33	,61
M8	,73	M34	,67
M9	,67	M35	,70
M10	,69	M36	,66
M11	,72	M37	,65
M12	,73	M38	,72
M13	,71	M39	,74
M14	,72	M40	,65
M15	,69	M41	,68
M16	,73	M42	,56
M17	,75	M43	,69
M18	,66	M44	,76
M19	,72	M45	,71
M20	,73	M46	,72
M21	,82	M47	,70
M22	,77	M48	,70
M23	,78	M49	,68
M24	,72	M50	,77
M25	,68	M51	,78
M26	,70		

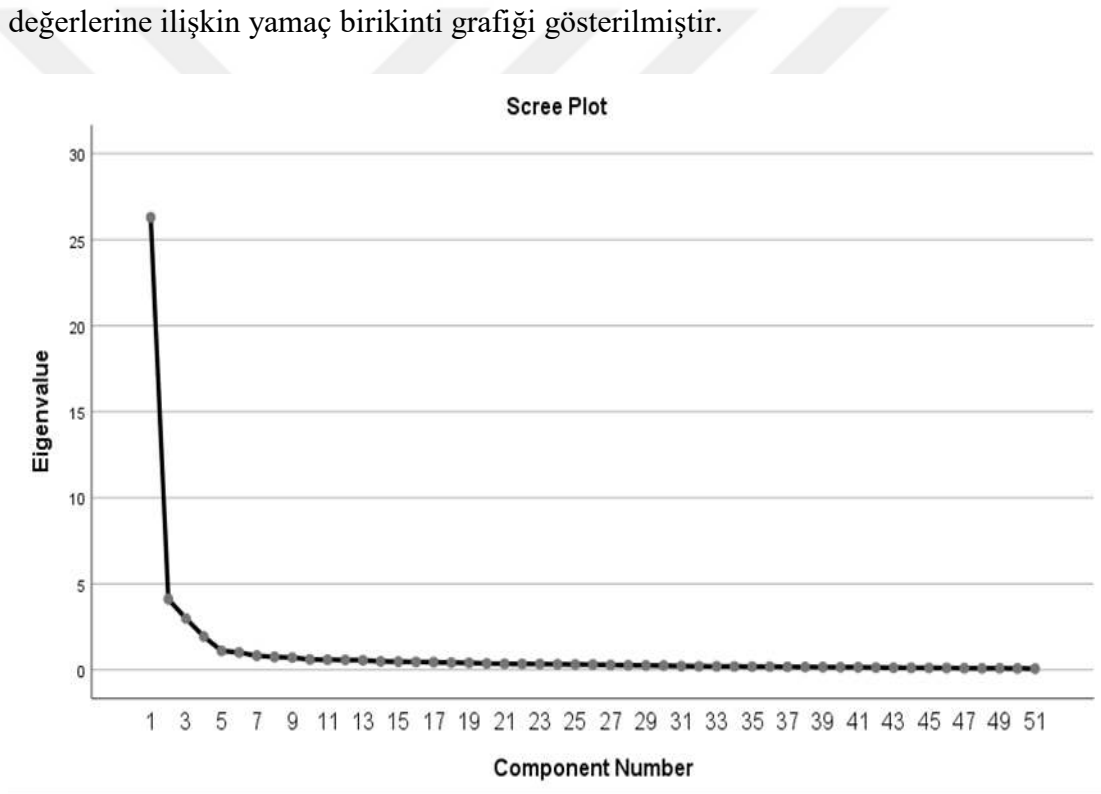
Tablo 3’e bakıldığında, 42. maddenin ,56 değeri ile en düşük varyansa sahip olduğu görülürken, en yüksek varyansın ,82 değeriyle 21. maddeye ait olduğu belirlenmiştir. Tablodaki “Extraction” sütunundaki değerlerin ,10 değerinden küçük olması durumunda, bu maddelerin sorunlu veya problemlili olma olasılıkları oldukça yüksektir (Çokluk vd., 2010). Bu noktada “Extraction” sütunundaki ,10 değerinden küçük değere sahip maddelerin ölçek geneline göre uyumsuz bir madde olduğu ifade edilebilir (Seçer,

2015). Tablo 3 ele alındığında “Extraction” sütununda ,10 değerinden daha küçük bir değer bulunmadığından maddelerin ölçekle uyumlu olduğu söylenebilir. Bu konuyla alakalı olarak Çokluk ve arkadaşları (2010) “Extraction” sütununda ,10 değerinden daha küçük bir değer olmadığı durumda ölçekteki maddelerin korunması gerektiğini, Seçer (2015) ise ölçekteki maddelerin faktör yük değerleriyle faktörler üzerindeki binişiklik özelliklerine de bakılması gerektiğini savunmaktadır. Binişiklik özelliği ile ilgili olarak Tablo 4’te detaylı bilgi aktarılmaktadır.

Araştırmada faktör analizinin kullanımı ile belirli sayıdaki faktörü anlamlı, bağımsız ve yorumlanabilir olması için eksen döndürme işlemi uygulanabilmektedir (Brown, 2006, akt. Çokluk vd., 2010). Faktör döndürme yöntemleri, faktörler arasındaki ilişkinin olmadığı varsayımına dayanan dik döndürme ve faktörler arasındaki ilişkinin bulunduğu varsayımına dayanan eğik döndürme olarak iki kategoriye ayrılmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Dik döndürme yöntemleri araştırmacıların en fazla başvurduğu yöntemler olsa da davranış bilimleri açısından yapılan araştırmalarda eğik döndürme yöntemlerinin daha uygun olduğu belirtilmektedir (Coughlin, 2013). Bu durumun nedeni psikolojik boyutlar arasında korelasyon beklentisinin yüksek olmasıyla doğru orantılıdır. Ayrıca bir psikolojik boyutun diğer psikolojik boyutlarla ilişkisiz olduğunu düşünmek gerçekçi bir varsayım olmamaktadır (Williams, Onsman & Brown, 2010). Tabachnick ve Fidell (1996) öncelikle faktörler için eğik döndürme yöntemlerinin kullanılmasını ve faktörler arası korelasyon matrisinin incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bilgiler ışığında korelasyon matrisinde ,30 üzerindeki katsayı değerleri elde edilmiş ise ve dik döndürme yöntemi için önemli bir gerekçe bulunmuyor ise eğik döndürme yöntemlerini kullanmak daha uygun olacağı söylenebilir. Kim ve Mueller (1978) dik döndürme yöntemlerinden elde edilen sonuçların kolay yorumlanabilmesini araştırmacılar için tercih nedeni olduğunu beyan etmişlerdir. Thompson (2004) ise faktör analizi sonuçlarının daha sonraki istatistiksel analizlerde kullanılması düşünülüyorsa ve faktörler arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu biliniyorsa eğik döndürme yöntemlerinden faydalanılmalı görüşünü savunmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizleri içerisinde faktörler arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olmasından dolayı (Tablo 9), eğik döndürme (oblique rotation) yöntemi kullanılarak AFA yapılmıştır.

Araştırmada AFA öncesi veri setinde yapılan incelemelerde, ortalama (3,90), mod değeri (4.07) ve medyan (3,98) değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık değerinin (-,66) ve basıklık değerinin (-,18) olması sonucu verilerin normal dağıldıklarına kanaat getirilmiştir.

Ölçekte yer alan faktörlerin ve bu faktörlerde yer alan maddeleri tespit edebilmek için öz değer ve yamaç birikinti grafiğine bakılmıştır. Yamaç birikinti grafiğindeki yatay eksen faktörleri gösterirken, dikey eksen ise öz değerleri ortaya koymaktadır. Grafikteki faktörler, öz değerlerin eşleşmesi sonucu belirlenen kesişim noktalarıyla oluşmaktadır. Grafik içerisinde hızlı ve yüksek ivmeye sahip düşüşler önemli sayılan faktör sayısını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Şekil 2’de faktörler ve öz değerlerine ilişkin yamaç birikinti grafiği gösterilmiştir.



Şekil 2. Yamaç birikinti grafiği

Şekil 2 incelendiğinde faktörlerin öz değerlerine ait grafikte, dördüncü faktörde çizginin kırılma ortaya koyduğu ve bu kırılmayla birlikte grafikteki çizginin düşüş oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durum ölçeğin dört faktörden oluştuğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Maddelerin bu dört faktöre nasıl dağıldığını belirlemek için faktör analizi yapılarak elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Duygusal Liderlik Ölçeği AFA Sonuçları

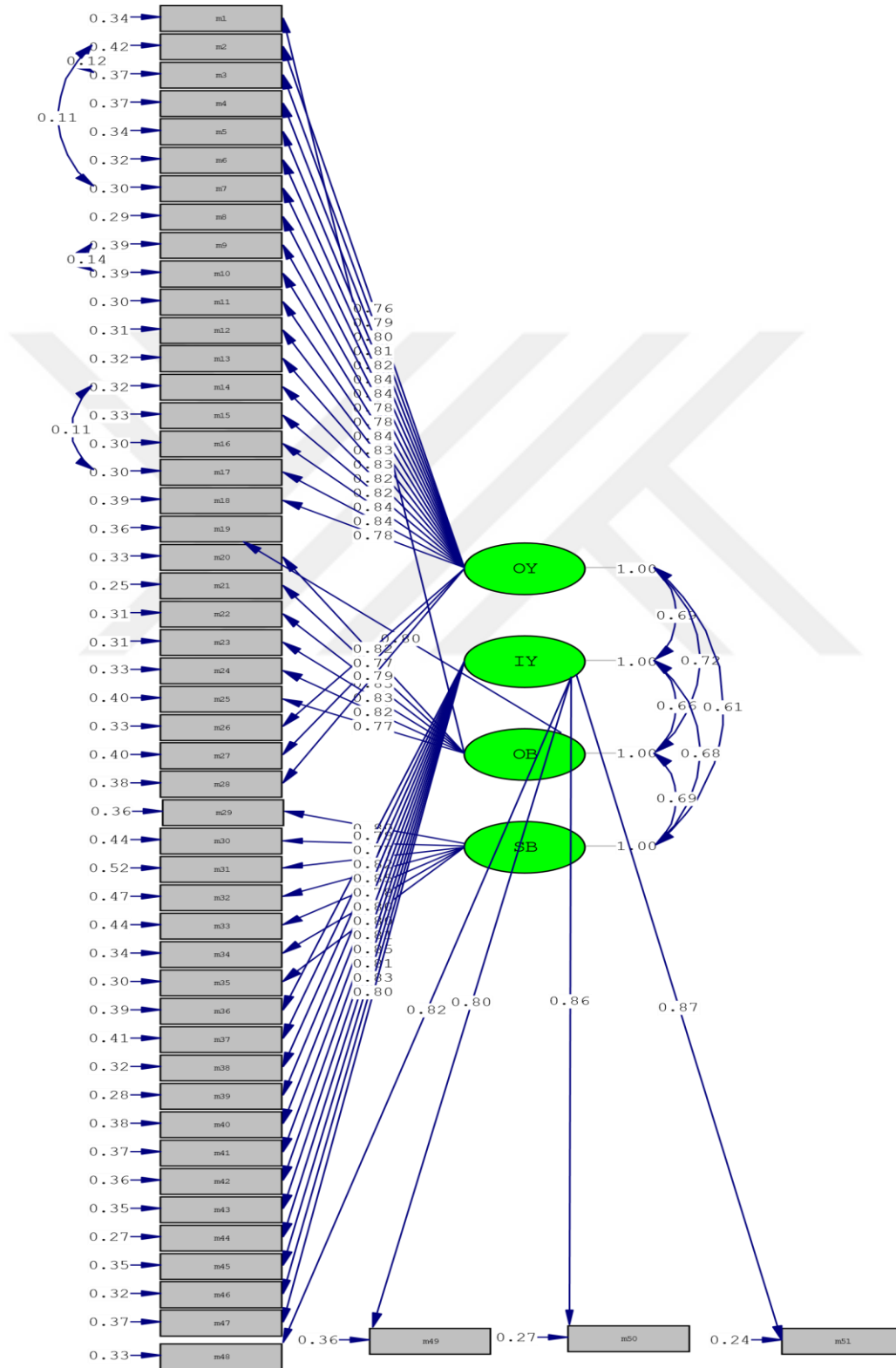
Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
M10	,90			
M12	,89			
M6	,88			
M9	,87			
M7	,84			
M16	,83			
M13	,82			
M11	,81			
M17	,80			
M5	,77			
M2	,77			
M28	,77			
M8	,77			
M3	,77			
M14	,76			
M15	,76			
M18	,73			
M26	,71			
M27	,70			
M4	,68			
M46		,80		
M48		,79		
M44		,79		
M45		,79		
M41		,79		
M36		,77		
M47		,75		
M51		,75		
M43		,73		
M37		,73		
M50		,72		
M39		,72		
M40		,71		
M49		,69		
M38		,60		
M42		,42		
M21			,81	
M23			,80	
M1			,80	
M19			,80	
M22			,79	
M24			,73	
M20			,73	
M25			,72	
M31				,79
M32				,74
M29				,66
M33				,65
M30				,65
M34				,65
M35				,64
Öz değer	26,300	4,108	2,975	1,933
Açıklanan Varyans	51,57	8,06	5,83	3,79
Toplam Varyans		69,25		

Tablo 4 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin ,42 ile ,90 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerinin ,45 ve üstünde bir sayı olması iyi düzeyde bir ölçüdür, fakat bu sınır belirli sayıda madde için ,30 değerine çekilebilir (Büyüköztürk, 2017). Tabachnick ve Fidell (2001) ise her bir maddenin yük değerinin ,30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Maddelerin yalnızca bir faktörde bulunması beklenmektedir. Aksi durumlarda ise bir maddenin farklı faktörlerde bulunmasına bağlı olarak, faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az ,10 olması gerekmekte ve yüksek yük değerine sahip olunan faktörde değerlendirilmesi gerekmektedir. Birden fazla faktörde benzer yük değeri veren maddeye binişik madde denilmektedir ve bu maddenin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu noktadan hareketle incelenen “Pattern Matrix” tablosuna göre yük değeri ,30 altında olan maddeler ile binişik durumda olup faktörlerdeki değerleri arasındaki farkın ,10’dan küçük olan maddelerin bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca ölçekten elenen madde bulunmamaktadır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin toplam varyansın %69,25’ini açıkladığı görülmüştür. Oluşan dört faktörün “1. Faktör- Öz Yönetim” toplam varyansın %51,57’sini, “2. Faktör- İlişki Yönetimi” toplam varyansın %8,06’sını, “3. faktör- Öz Bilinç” toplam varyansın %5,83’ünü, “4. faktör- Sosyal Bilinç” ise toplam varyansın %3,79’unu açıklamaktadır. Öz Yönetim boyutunda 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 26, 27, 28 numaralı maddeler; İlişki Yönetimi boyutunda 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51 numaralı maddeler; Öz Bilinç boyutunda 1, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 numaralı maddeler; Sosyal Bilinç boyutunda ise 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 numaralı maddeler yer almaktadır. Elde edilen analiz sonuçlarıyla ölçeğin orijinalinde yer alan maddelerin faktörlere dağılımının birebir aynı olduğu görülmektedir.

3.3.4.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi. Önceden belirlenmiş bir modelin veri ile ne kadar iyi uyduğunu tespit etme konusunda yararlanılan istatistiksel bir teknik olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), araştırmacının teorik olarak belirlediği faktör yapısını doğrulamak amacıyla kullanılmakta ve genellikle yapı geçerliliğini test etmek için uygulanmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017).

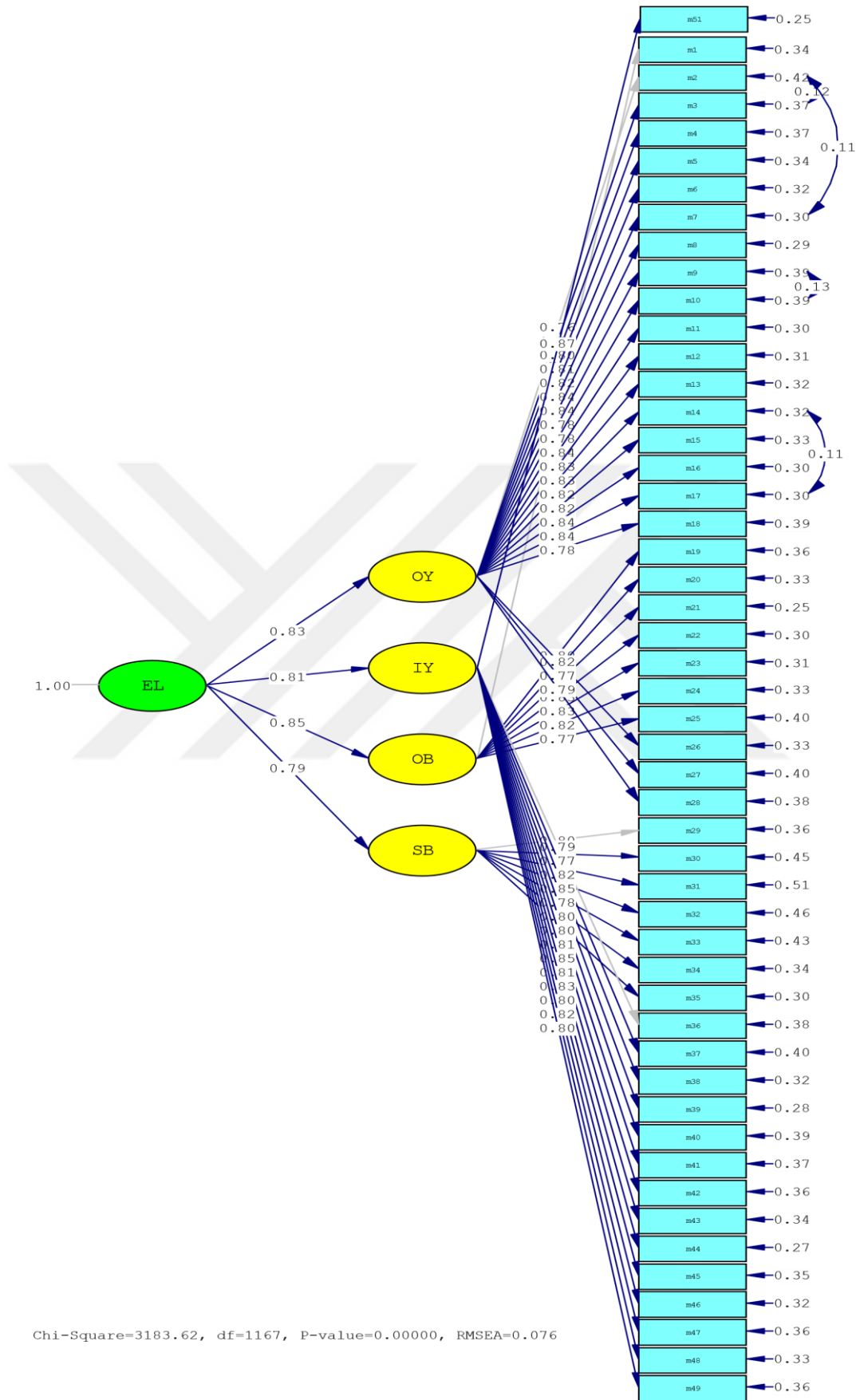
Araştırmada oluşturulan ölçeğin dört faktörden oluşan yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. Duygusal liderlik ölçeğine ilişkin birinci

düzy DFA uygulaması Şekil 3'te, ikinci düzey DFA uygulaması Şekil 4'te, DFA Uyum Değerleri Tablo 5'te verilmiştir.



Şekil 3. Duygusal liderlik ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Şekil 3'te; OY: Öz Yönetim, İY: İlişki Yönetimi, OB: Öz Bilinç, SB: Sosyal Bilinç alt boyutunu ifade etmektedir. Şekil 3 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasında ilişki olduğu, tüm maddelerin geçerlik katsayılarının (0.76 – 0.87) arasında değiştiği ve geçerli olduğu ($r > 0,30$) görülmektedir. Ölçeğin t değerlerinin ise, (15.47- 18.90) arasında değiştiği ($t > 2,56$) tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin tüm maddelerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan modifikasyon indeksleri incelendiğinde madde 2 “Yöneticim yüksek stres altında veya bir kriz sırasında sakin ve aklı başında kalır.” ile madde 3’ün “Yöneticim zorlu bir durumla karşılaştığında soğukkanlılığını korur.” ve madde 2 ile madde 7’nin “Yöneticim odağını ve enerjisini kaybetmeden zorlu durumlarla başa çıkabilir.” maddeleri arasında, ayrıca madde 9 ve “Yöneticim kendisine ölçülebilir ama zorlayıcı hedefler koyar.” ile madde 10’un “Yöneticim çalışanlarına ölçülebilir ama zorlayıcı hedefler koyar.” maddeleri arasında, son olarak madde 14 “Yöneticim gelmelerini beklemek yerine fırsatları yakalar.” ile madde 17 “Yöneticim gelecek fırsatlar için sorumluluk alır.” maddeleri arasında anlamsal ilişkiler olduğu, bu maddelerin aynı değişken altında yer aldığı, birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Duygusal liderlik ölçeği ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Şekil 4 incelendiğinde, tüm maddelerin geçerlik katsayılarının ($0.76 - 0.87$) arasında değiştiği ve geçerli olduğu ($r > 0,30$) görülmektedir. Ölçeğin t değerlerinin ise, ($14.41 - 18.95$) arasında değiştiği ($t > 2,56$) tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin tüm maddelerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Yapılan birinci ve ikinci düzey DFA analizlerinin uyum değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Duygusal Liderlik Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Model	χ^2	(χ^2/sd)	RMSEA	RMR	NFI	CFI	IFI	GFI
Birinci Düzey	3271,55	2,69	0,07	0,03	0,97	0,98	0,98	0,80
İkinci Düzey	3183,62	2,72	0,07	0,03	0,97	0,98	0,98	0,80

Uyum iyiliği indekslerinin incelenmesinde farklı sınıflandırmalar görülmektedir. Kline (2005) büyük örneklemelerde $X^2/sd \leq 3$ olması mükemmel uyumun, Hu ve Bentler (1998) $RMSEA \leq 0.06$, $SRMR \leq 0.08$ olmasının iyi uyumun, Byrne (2010) GFI, AGFI, CFI, NFI değerlerinin 0.90 ve daha büyük olmasının kabul edilebilir uyumun göstergesi olduğunu ifade etmiştir. DFA ile sınanan modelin Tablo 5'teki birinci düzey uyum indeksleri incelendiğinde ($X^2=3271.55$; $sd=1214$; $X^2/sd=2.69$; $RMSEA=0.07$; $RMR=0.03$; $NFI=0.97$; $CFI=0.98$; $IFI=0.98$; $GFI=0.80$) ve ikinci düzey ($X^2=3183.62$; $sd=1167$; $X^2/sd=2.72$; $RMSEA=0.07$; $RMR=0.03$; $NFI=0.97$; $CFI=0.98$; $IFI=0.98$; $GFI=0.80$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre, GFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir değerlerden biraz düşük olsa da diğer bütün değerlerin uyumluluk düzeyinin iyi olduğu söylenebilir. Elde edilen model sonucunda; faktörlerin veriler ile onaylandığı, ölçekteki dört boyutlu yapının doğrulanarak, ölçeğin uygulanabilir olduğu görülmektedir.

3.3.4.1.3. Güvenilirlik analizi. Duygusal liderlik ölçeğinin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha (iç tutarlılık katsayısı) değeri ve %27 iki yarı testi sonuçlarına bakılmıştır. Duygusal liderlik ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha değeri hem AFA'dan elde edilen verilerden ($n=298$) hem de DFA'dan elde edilen verilerden ($n=317$) yararlanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geneli ve faktörlerine ait Cronbach Alpha değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Duygusal Liderlik Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri

	AFA (n=298)	DFA (n=317)
Duygusal Liderlik Ölçeği	,98	,98
Öz Yönetim	,98	,94
İlişki Yönetimi	,93	,96
Öz Bilinç	,95	,89
Sosyal Bilinç	,91	,85

Tablo 6'ya bakıldığında, ilk grup olan ve AFA'da kullanılan veriler için ölçeğin genelinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerinin ,98 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri ölçeğin ilk alt boyutu "Öz Yönetim" için ,98; ikinci alt boyutu "İlişki Yönetimi" için ,93; üçüncü alt boyutu "Öz Bilinç" için ,95; dördüncü alt boyutu "Sosyal Bilinç" için ,91 olarak bulunmuştur. İkinci grup olan ve DFA'da kullanılan veriler için ölçeğin genelinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerinin ,98 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri ölçeğin ilk alt boyutu "Öz Yönetim" için ,94; ikinci alt boyutu "İlişki Yönetimi" için ,96; üçüncü alt boyutu "Öz Bilinç" için ,89; dördüncü alt boyutu "Sosyal Bilinç" için ,85 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri ,40 değerinden küçük ise ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilir olmadığı; ,40 ile ,60 arasında bir değerde ise düşük güvenirliğe sahip olduğu; ,60 ile ,80 arasında ise güvenirlik düzeyinin oldukça iyi olduğu; ,80 ve üzerinde bir değerde ise güvenirlik düzeyinin çok yüksek olduğu ifade edilmektedir (Özdamar, 1999, s. 522). Bu durumda "Duygusal Liderlik Ölçeği" geneli ve faktörleri için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

"Duygusal Liderlik Ölçeği" ile ilgili olarak yapılan bir diğer güvenirlik testi de "İki Yarı Test Güvenirlik Katsayısı" hesaplamasıdır. Bu test için ölçekteki maddeler ilk yarı ve son yarı şeklinde iki grup oluşturmuşlardır. "İki Yarı Test Güvenirlik Katsayısı" hesaplaması için hem AFA'dan elde edilen veriler (n=298) hem de DFA'dan elde edilen veriler (n=317) kullanılmıştır. AFA'dan elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda ölçeğin geneli ve faktörlerine ilişkin iki yarı test güvenirlik katsayıları Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7.

Duygusal Liderlik Ölçeğinin İki Yarı Test Güvenirlik Katsayı Değerleri

	AFA (n=298)		DFA (n=317)	
	İlk Yarı	İkinci Yarı	İlk Yarı	İkinci Yarı
Duygusal Liderlik Ölçeği	,98	,94	,96	,96
Öz Yönetim	,96	,92	,90	,89
İlişki Yönetimi	,89	,95	,91	,92
Öz Bilinç	,91	,90	,80	,84
Sosyal Bilinç	,85	,86	,73	,81

Tablo 7’ye bakıldığında, AFA için kullanılan veriler üzerinde yapılan iki yarı test güvenirlik katsayı analizinde “Duygusal Liderlik Ölçeği” genelinde ilk yarı için ,98, ikinci yarı için ,94 değerine ulaşılmıştır. “Öz Yönetim” faktörü için ilk yarı değeri ,96 iken ikinci yarı değeri ,92 olarak bulunmuştur. “İlişki Yönetimi” faktörü için ilk yarı değerinin ,89 ve ikinci yarı değerinin ,95 olduğu görülmüştür. “Öz Bilinç” faktörü için ilk yarı değeri ,91, ikinci yarı değeri ,90 olarak belirlenmiştir. “Sosyal Bilinç” faktörü için ilk yarı değerinin ,85 ve ikinci yarı değerinin ise ,86 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DFA için kullanılan veriler üzerinde yapılan iki yarı test güvenirlik katsayı analizinde “Duygusal Liderlik Ölçeği” genelinde ilk yarı için ,96, ikinci yarı için ,96 değerine ulaşılmıştır. “Öz Yönetim” faktörü için ilk yarı değeri ,90 iken ikinci yarı değeri ,89 olarak bulunmuştur. “İlişki Yönetimi” faktörü için ilk yarı değerinin ,91 ve ikinci yarı değerinin ,92 olduğu görülmüştür. “Öz Bilinç” faktörü için ilk yarı değeri ,80, ikinci yarı değeri ,84 olarak belirlenmiştir. “Sosyal Bilinç” faktörü için ilk yarı değerinin ,73 ve ikinci yarı değerinin ise ,81 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin iç geçerlilik yapısını tespit edebilmek için, katılımcıların %27 alt grup ile %27 üst grup madde puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için hem ölçeğin geneli hem de faktörleri için bağımsız değişkenler t testi yapılarak, sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcılardan %27 Alt Grup ve %27 Üst Grup Madde Ortalamaları ve T Testi Sonuçları

	Grup Türü	N	X	Ss	Sd	t	P
Öz Yönetim	Alt Grup	81	2,86	,47	162	-31,40	,000
	Üst Grup	81	4,59	,14			
İlişki Yönetimi	Alt Grup	81	3,36	,79	162	-13,52	,000
	Üst Grup	81	4,60	,20			
Öz Bilinç	Alt Grup	81	3,00	,55	162	-27,51	,000
	Üst Grup	81	4,74	,14			
Sosyal Bilinç	Alt Grup	81	3,24	,35	162	-36,49	,000
	Üst Grup	81	4,75	,13			
Duygusal Liderlik Ölçeği	Alt Grup	81	3,08	,38	162	-32,37	,000
	Üst Grup	81	4,56	,14			

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların %27 alt grup ile %27 üst grup madde puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için hem ölçeğin geneli hem de faktörleri için bağımsız değişkenler t testi sonuçlarına göre, “Öz Yönetim” için $[t(162) = -31,40, p < ,05]$, “İlişki Yönetimi” için $[t(162) = -13,52, p < ,05]$, “Öz Bilinç için $[t(162) = -27,51, p < ,05]$, “Sosyal Bilinç” için $[t(162) = -39,49, p < ,05]$ ve “Duygusal Liderlik Ölçeği”nin geneli için $[t(162) = -39,49, p < ,05]$ farklılaşmanın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Duygusal liderlik ölçeği geneli ile faktörleri arasında var olan ilişkiye ait korelasyon katsayıları da Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9.

Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Duygusal Liderlik Ölçeği	Öz Yönetim	İlişki Yönetimi	Öz Bilinç	Sosyal Bilinç
Duygusal Liderlik Ölçeği	1	,95	,93	,93	,87
Öz Yönetim	,95	1	,80	,88	,80
İlişki Yönetimi	,93	,80	1	,82	,77
Öz Bilinç	,93	,88	,82	1	,79
Sosyal Bilinç	,87	,80	,77	,79	1

Tablo 9’a göre, Duygusal Liderlik Ölçeğinin geneli ve faktörleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyli ve pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler incelendiğinde Duygusal Liderlik Ölçeğinin geneli ile Öz Yönetim arasındaki korelasyon düzeyinin ,95; Duygusal Liderlik Ölçeğinin geneli ile İlişki Yönetimi arasında ,93; Duygusal Liderlik Ölçeğinin geneli ile Öz Bilinç arasında ,93; Duygusal Liderlik Ölçeğinin

geneli ile Sosyal Bilinç arasında ,87 olduğu belirlenmiştir. Öz Yönetim ile İlişki Yönetimi arasında ,80; Öz Yönetim ile Öz Bilinç arasında ,88; Öz Yönetim ile Sosyal Bilinç arasında ,80 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişki Yönetimi ile Öz Bilinç arasında ,82; İlişki Yönetimi ile Sosyal Bilinç arasında ,77 olduğu görülmüştür. Öz Bilinç ve Sosyal Bilinç arasında ,79 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ölçeğin geneli ile faktörleri arasında ve faktörlerin kendi arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu beyan etmekle birlikte ölçekteki yapı geçerliliğini de sağlamaktadır.

3.4. Veri Analizi

Araştırma için uygulanan “Duygusal Liderlik Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 25 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada hangi analizlerin yapılacağını belirlemek üzere verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır (Çokluk, vd., 2010). Bu kapsamda normallik testleri gerçekleştirilerek Çarpıklık (Kurtosis) ve Basıklık (Skewness) değerleri incelenmiştir. Buna göre Basıklık ve Çarpıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 arasında olması yeterli görülürken (Tabachnick & Fidell, 2013), +2 ile -2 arasında da olabileceği savunulmaktadır (George & Mallery, 2010). Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Ölçekteki Maddelerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Maddeler	Basıklık (Skewness)	Çarpıklık (Kurtosis)
M1	-,700	-,173
M2	-,562	-,287
M3	-,544	-,226
M4	-,611	,009
M5	-,400	-,414
M6	-,411	-,536
M7	-,569	-,425
M8	-,483	-,590
M9	,040	-,586
M10	-,284	-,524
M11	-,108	-,595
M12	-,064	-,760
M13	-,486	-,106

M14	-,432	-,498
M15	-,210	-,619
M16	-,514	-,643
M17	-,458	-,397
M18	-,594	-,021
M19	-,615	-,177
M20	-,575	-,242
M21	-,824	,231
M22	-,675	,369
M23	-,892	,765
M24	-,612	-,080
M25	-,528	-,233
M26	-,372	-,344
M27	-,402	-,546
M28	-,257	-,166
M29	-,481	-,384
M30	-,172	-,883
M31	-,121	-,820
M32	-,275	-,661
M33	-,408	-,469
M34	-,578	-,437
M35	-,571	-,517
M36	-,227	-,393
M37	-,541	,093
M38	-,263	-,547
M39	-,305	-,793
M40	-,306	-,183
M41	-,128	-,584
M42	-,164	-,092
M43	-,277	-,445
M44	-,298	-,527
M45	-,095	-,611
M46	-,324	-,505
M47	-,358	-,141
M48	-,157	-,720
M49	-,321	-,375
M50	-,341	-,256
M51	-,324	-,233

Tablo 10 incelendiğinde tüm maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağılım göstermesi şeklinde yorumlanmaktadır. Bu noktada verilerin normalliği sağlanmış olup parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir (Taşpınar, 2017).

Okul yöneticilerinin duygusal liderlik durumlarını öğretmen görüşleri ışığında belirlemek amacıyla yapılan analizler kapsamında; “Cinsiyet”, “Medeni Durum” ve “Çocuk Sahibi Olma” değişkenleri için bağımsız değişkenler T testi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler T testi (Independent Samples T Test), iki bağımsız grubun

ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan istatistiksel bir testtir. Bu test, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Diğer değişkenler; “Yaş”, “Kıdem”, “Branş” ve “Çalıştığı Okul Kademesi” bağlamında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, iki veya daha fazla grup ortalamasını karşılaştırmak için kullanılan bir istatistiksel tekniktir ve bu sayede gruplar arasındaki ortalama farkların, grupların içindeki varyasyondan daha büyük olup olmadığını belirlemeyi amaçlar (George & Mallery, 2010). Tek yönlü ANOVA, bağımsız değişkenin (faktör) sadece bir seviyesini (tek yönlü) dikkate almakta ve bu seviyeye bağlı olarak grupları karşılaştırmaktadır (Ural ve Kılıç, 2005).

Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi neticesinde varyansların homojenlik düzeyine bakılmıştır. Bunun için Levene testi yapılmıştır. Levene testi, iki veya daha fazla grup arasındaki varyansın homojen olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan bir istatistiksel testtir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu test, grupların varyanslarının eşit olup olmadığını kontrol ederek özellikle ANOVA testi gibi parametrik testlerin önkoşulu olan varyans homojenliği varsayımını doğrulamak için kullanılmaktadır (Taşpınar, 2017). Varyansların homojenliğinin sağlandığı durumda ($p>,05$) Post Hoc testleri içerisindeki Tukey Testi, homojenliğinin sağlanmadığı durumda ise ($p<,05$) Post Hoc testleri içerisindeki Tamhane's T2 Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulguların yorumları hakkında bilgi verilmiştir. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

4.1. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderlik ve alt boyutlarına ilişkin durumlarını tespit edebilmek için gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	$\bar{X}$	ss
Duygusal Liderlik Ölçeği	3,89	,61
Öz Yönetim	3,83	,73
İlişki Yönetimi	3,83	,71
Öz Bilinç	4,01	,74
Sosyal Bilinç	4,09	,62

Tablo 11’de katılımcıların algılarına göre, en yüksek ortalamaya sahip alt boyut “Sosyal Bilinç” ($\bar{X}=4,09$), en düşük ortalamaya sahip alt boyutlar ise “Öz Yönetim” ve “İlişki Yönetimi” ($\bar{X}=3,83$) olarak belirlendiği görülmektedir. Diğer alt boyut “Öz Bilinç” için ise “Katılıyorum” düzeyinde bir ortalama tespit edilmiştir ($\bar{X}=4,01$). Ölçeğin geneli ($\bar{X}=3,89$) için ise “Kısmen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” düzeyleri arasında “Katılıyorum” düzeyine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal liderlik ölçeği maddelerine yönelik gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ise Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	$\bar{X}$	Ss
1- Yöneticim, bir grupta öne çıkmasını sağlayan özgüvene sahiptir.	4,22	,78
2- Yöneticim, yüksek stres altında veya bir kriz sırasında sakin ve akli başında kalır.	3,89	,88
3- Yöneticim, zorlu bir durumla karşılaştığında soğukkanlılığını korur.	3,90	,86
4- Yöneticim hatalarını veya kusurlarını açıkça kabul eder.	3,70	,98
5- Yöneticim, başkalarının etik olmayan davranışlarına göz yummak yerine bu davranışların üstüne gider.	3,82	,89
6- Yöneticim, çalışma hayatındaki yeni zorluklara uyum sağlama konusunda esnekler.	3,91	,87
7- Yöneticim, odağını veya enerjisini kaybetmeden zorlu durumlarla başa çıkabilir.	3,99	,89
8- Yöneticim çalışma hayatının değişen taleplerine göre kendini günceller.	3,93	,91
9- Yöneticim, kendisine ölçülebilir ama zorlayıcı hedefler koyar.	3,66	,81
10- Yöneticim, çalışanlarına ölçülebilir ama zorlayıcı hedefler koyar.	3,64	,86
11- Yöneticim hesaplanmış riskleri alabilir.	3,78	,81
12- Yöneticimin kendisi için yüksek standartları vardır.	3,76	,85
13- Yöneticim, çalışanları için yüksek standartlara sahiptir.	3,85	,88
14- Yöneticim, gelmelerini beklemek yerine fırsatları yakalar.	3,91	,87
15- Yöneticim aktif olarak gelecekteki iş olanakları yaratır.	3,77	,86
16- Yöneticim bürokratik engelleri aşmaktan çekinmez.	3,84	1,00
17- Yöneticim gelecek fırsatlar için sorumluluk alır.	3,87	,87
18- Yöneticim iyimser bakış açısına sahiptir.	3,95	,83
19- Yöneticim, iş dünyasının genel kabul görmüş değerlerine saygı duyar.	4,09	,82
20- Yöneticim karmaşık bir durumda büyük resmi görebilir ve bu duruma en iyi nasıl reaksiyon verileceğini bilir.	3,97	,86
21- Yöneticim, vizyonu ve duyguları hakkında açıkça konuşabilen samimi ve otantik birisidir.	3,96	,98
22- Yöneticim her zaman yeni şeyler öğrenmeye açıktır.	3,91	,85
23- Yöneticim yapıcı eleştiri ve geribildirimleri memnuniyetle karşılar.	3,93	,93
24- Yöneticimin kendini iyi tanıması, yardım isteme zamanının geldiğini anlamasına yardımcı olur.	3,99	,84
25- Yöneticim, beklentileri karşılayabileceğini bildiğinden zor görevleri memnuniyetle karşılar.	4,04	,81
26- Yöneticim diğer insanlara olumsuz değil de olumlu açıdan bakar.	3,94	,80
27- Yöneticim, astlarından en iyi performans bekler.	3,83	,89
28- Yöneticim bir aksaklığı tehditte çok bir fırsat olarak görür.	3,65	,88
29- Yöneticim dikkatle dinler ve diğer kişinin bakış açısını kavrayabilir.	4,08	,79
Maddeler	$\bar{X}$	ss
30- Yöneticim, farklı geçmişlerden veya başka kültürlerden insanlarla iyi anlaşabilir.	4,02	,76
31- Yöneticim, kendi kurumunda etkin olan siyasi güçleri anlayabilir.	3,96	,76
32- Yöneticim, kendi örgütünde çalışanlar arasında işleyen yol gösterici değerleri ve konuşulmayan kuralları anlayabilir.	4,08	,74
33- Yöneticim, öğrenci ve velilerin doğrudan temas halinde oldukları kişilerle olan ilişkilerini istenen seviyede devam ettirmesine dikkat eder.	4,13	,74
34- Yöneticim, öğretmen, öğrenci ve velilerin memnuniyetini önemser.	4,20	,77
35- Yöneticim, öğretmen, öğrenci ve velilerin ihtiyacı olan şeyleri almalarını sağlar.	4,16	,81
36- Yöneticim, günlük görevlerin ötesinde bir ortak amaç duygusu sunarak işi heyecanlı hale getirir.	3,75	,80
37- Yöneticim, astlarından istediklerini somutlaştırabilir.	3,87	,79
38- Yöneticim, ortak bir misyonu, astlarına takip etmeleri için ilham verecek şekilde ifade edebilir.	3,82	,88
39- Yöneticim belirli bir dinleyici için en doğru hitabı bulur.	3,81	,96

40- Yöneticim yeni bir girişim için nasıl bir destek ağı oluşturulacağını bilir.	3,92	,75
41- Yöneticim önemli gördüğü şeyler hakkında ikna edici bir şekilde konuşabilir.	3,87	,77
42- Yöneticim, astlarına yardım etme konusunda içten bir ilgi gösterir.	4,10	,92
43- Yöneticim, astlarının hedeflerini, güçlü ve zayıf yönlerini anlar.	3,87	,80
44- Yöneticim zamanında ve yapıcı geri bildirim vermeye isteklidir.	3,73	,87
45- Yöneticim, karşı çıkılsa bile değişimin güçlü bir savunucusudur.	3,72	,83
46- Yöneticim, önemli gördüğü şeyler için ikna edici bir şekilde tartışabilir.	3,90	,83
47- Yöneticim, değişimin önündeki engelleri aşmanın pratik yollarını bulabilir.	3,84	,78
48- Yöneticim, astları arasındaki çatışmaları çözebilir.	3,87	,82
49- Çatışma durumlarında, yöneticim tüm tarafları ortaya çıkarabilir ve farklı bakış açılarını anlayabilir.	3,81	,82
50- Yöneticim bir takım oyuncusudur.	3,76	,88
51- Yöneticim, başkalarını aktif, coşkulu bir bağlılıkla kolektif çabaya çeker.	3,62	,89

Tablo 12 incelendiğinde ortalama değeri en yüksek maddeler sırasıyla; “1- Yöneticim, bir grupta öne çıkmasını sağlayan özgüvene sahiptir” ($\bar{X}=4,22$), “34- Yöneticim, öğretmen, öğrenci ve velilerin memnuniyetini önemser” ($\bar{X}=4,20$), “35- Yöneticim, öğretmen, öğrenci ve velilerin ihtiyacı olan şeyleri almalarını sağlar” ($\bar{X}=4,16$), “33- Yöneticim, öğrenci ve velilerin doğrudan temas halinde oldukları kişilerle olan ilişkilerini istenen seviyede devam ettirmesine dikkat eder” ($\bar{X}=4,13$), “42- Yöneticim, astlarına yardım etme konusunda içten bir ilgi gösterir” ($\bar{X}=4,10$) şeklindedir.

Ortalama değeri en düşük maddeler ise sırayla; “51- Yöneticim, başkalarını aktif, coşkulu bir bağlılıkla kolektif çabaya çeker” ($\bar{X}=3,62$), “10- Yöneticim, çalışanlarına ölçülebilir ama zorlayıcı hedefler koyar” ($\bar{X}=3,64$), “28- Yöneticim bir aksaklığı tehditte çok bir fırsat olarak görür” ($\bar{X}=3,65$), “9- Yöneticim, kendisine ölçülebilir ama zorlayıcı hedefler koyar” ($\bar{X}=3,66$), “4- Yöneticim hatalarını veya kusurlarını açıkça kabul eder” ($\bar{X}=3,70$) şeklindedir.

4.2. Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerine İlişkin Bulguların Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi; yaş, kıdem, branş ve çalıştığı okul kademesi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise ANOVA testi yapılmıştır.

4.2.1. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların, cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Duygusal Liderlik Ölçeği	Kadın	159	3,86	,58	298	-,88	,38
	Erkek	139	3,92	,64			
Öz Yönetim	Kadın	159	3,85	,66	298	,73	,46
	Erkek	139	3,79	,79			
İlişki Yönetimi	Kadın	159	3,78	,71	298	-1,19	,23
	Erkek	139	3,88	,71			
Öz Bilinç	Kadın	159	3,91	,73	298	-2,57	,01
	Erkek	139	4,13	,74			
Sosyal Bilinç	Kadın	159	4,02	,61	298	-2,21	,03
	Erkek	139	4,17	,62			

Tablo 13'te katılımcıların algılarına göre, ölçeğin genelinde [$t_{(298)} = -,88, p > ,05$], Öz Yönetim [$t_{(298)} = ,73, p > ,05$] ve İlişki Yönetimi [$t_{(298)} = -1,19, p > ,05$] alt boyutlarında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öz Bilinç alt boyutunda farklılaşmanın anlamlı olduğu [$t_{(298)} = -2,57, p < ,05$], erkek katılımcıların okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine yönelik algılarının ($\bar{X}=4,13$), kadın katılımcılara göre ($\bar{X}=3,91$) daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Sosyal Bilinç alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(298)} = -2,21, p < ,05$], erkek katılımcılar ($\bar{X}=4,17$) ile kadın katılımcıların ($\bar{X}=4,02$) arasındaki farklılığın erkek katılımcılar lehine geliştiği belirlenmiştir.

4.2.2. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların medeni durum değişkeni açısından incelenmesi.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin

bulguların, medeni durum değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen T testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Duygusal Liderlik Ölçeği	Evli	252	3,92	,60	298	1,48	,15
	Bekâr	46	3,76	,66			
Öz Yönetim	Evli	252	3,84	,72	298	,78	,44
	Bekâr	46	3,75	,76			
İlişki Yönetimi	Evli	252	3,86	,69	298	1,49	,14
	Bekâr	46	3,67	,77			
Öz Bilinç	Evli	252	4,06	,72	298	2,22	,03
	Bekâr	46	3,77	,82			
Sosyal Bilinç	Evli	252	4,11	,63	298	1,06	,29
	Bekâr	46	4,00	,60			

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin medeni durum değişkeni açısından ele alındığı Tablo 14’te, ölçeğin genelinde [$t_{(298)}= 1,48$, $p>,05$], Öz Yönetim [$t_{(298)}= ,78$, $p>,05$], İlişki Yönetimi [$t_{(298)}= 1,49$, $p>,05$] ve Sosyal Bilinç [$t_{(298)}= 1,06$, $p>,05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öz Bilinç alt boyutunda ise farklılaşmanın anlamlı olduğu [$t_{(298)}= 2,22$, $p<,05$], evli katılımcıların okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine yönelik algılarının ($\bar{X}=4,06$) bekâr katılımcılara göre ($\bar{X}=3,77$) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2.3. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların çocuk sahibi olma değişkeni açısından incelenmesi. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların, çocuk sahibi olma değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Çocuk Sahibi Olma Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Çocuk Sahibi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Duygusal Liderlik Ölçeği	Evet	239	3,92	,60	298	1,36	,18
	Hayır	59	3,79	,66			
Öz Yönetim	Evet	239	3,85	,71	298	1,22	,23
	Hayır	59	3,71	,77			
İlişki Yönetimi	Evet	239	3,83	,69	298	-,06	,95
	Hayır	59	3,83	,78			
Öz Bilinç	Evet	239	4,07	,69	298	2,50	,01
	Hayır	59	3,77	,88			
Sosyal Bilinç	Evet	239	4,14	,61	298	2,77	,01
	Hayır	59	3,88	,65			

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin çocuk sahibi olma değişkeni açısından incelenmesine bağlı olarak, ölçeğin genelinde [$t_{(298)}= 1,36$, $p>,05$], Öz Yönetim [$t_{(298)}= 1,22$, $p>,05$] ve İlişki Yönetimi [$t_{(298)}= -,06$, $p>,05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı görülmüştür. Öz Bilinç alt boyutunda farklılaşmanın anlamlı olduğu [$t_{(298)}= 2,50$, $p<,05$], çocuk sahibi olan katılımcıların okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine yönelik algılarının ($\bar{X}=4,07$) çocuk sahibi olmayan katılımcılarından ($\bar{X}=3,77$) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Sosyal Bilinç alt boyutunda da anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(298)}= 2,77$, $p<,05$], çocuk sahibi olan katılımcılar ($\bar{X}=4,14$) ile çocuk sahibi olmayan katılımcılar ($\bar{X}=3,88$) arasındaki bu farklılaşmanın çocuk sahibi olan katılımcılar lehine geliştiği saptanmıştır.

4.2.4. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların yaş değişkeni açısından incelenmesi. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların, yaş değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Anova testi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Duygusal Liderlik Ölçeği	Gruplararası	,34	3	,17	,45	,64	
	Grupiçi	110,71	295	,38			
	Toplam	111,05	298				
Öz Yönetim	Gruplararası	,46	3	,23	,44	,65	
	Grupiçi	156,02	295	,53			
	Toplam	156,48	298				
İlişki Yönetimi	Gruplararası	,96	3	,48	,96	,39	
	Grupiçi	148,21	295	,50			
	Toplam	149,17	298				
Öz Bilinç	Gruplararası	,82	3	,41	,74	,48	
	Grupiçi	162,17	295	,55			
	Toplam	162,99	298				
Sosyal Bilinç	Gruplararası	,37	3	,18	,47	,62	
	Grupiçi	114,44	295	,39			
	Toplam	114,81	298				

Tablo 16’da katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılması sonucu, duygusal liderlik ölçeğinde [F(3-295)= ,45, p>,05], Öz Yönetim [F(3-295)= ,44, p>,05], İlişki Yönetimi [F(3-295)= ,96, p>,05], Öz Bilinç [F(3-295)= ,74, p>,05] ve Sosyal Bilinç [F(3-295)= ,47, p>,05] alt boyutlarında farklılaşmanın anlamı düzeyinde olmadığı saptanmıştır.

4.2.5. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların kıdem değişkeni açısından incelenmesi. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların, kıdem değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Anova testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Duygusal Liderlik Ölçeği	Gruplararası	,02	3	,01	,02	,98	
	Grupiçi	111,03	295	,38			
	Toplam	111,05	298				
Öz Yönetim	Gruplararası	,04	3	,02	,04	,96	
	Grupiçi	156,44	295	,53			
	Toplam	156,48	298				
İlişki Yönetimi	Gruplararası	,26	3	,13	,26	,78	
	Grupiçi	148,91	295	,51			
	Toplam	149,17	298				
Öz Bilinç	Gruplararası	,04	3	,02	,03	,97	
	Grupiçi	162,95	295	,55			
	Toplam	162,99	298				
Sosyal Bilinç	Gruplararası	,16	3	,08	,20	,82	
	Grupiçi	114,65	295	,39			
	Toplam	114,81	298				

Tablo 17’de katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan analizler neticesinde, duygusal liderlik ölçeğinde $[F(3-295)= ,02, p>,05]$, Öz Yönetim $[F(3-295)= ,04, p>,05]$, İlişki Yönetimi $[F(3-295)= ,26, p>,05]$, Öz Bilinç $[F(3-295)= ,03, p>,05]$ ve Sosyal Bilinç $[F(3-295)= ,20, p>,05]$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.2.6. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların branş değişkeni açısından incelenmesi. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların, branş değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Anova testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık*
Duygusal Liderlik Ölçeği	Gruplararası	5,11	8	,73	2,00	,06	
	Grupiçi	105,94	290	,37			
	Toplam	111,05	298				
Öz Yönetim	Gruplararası	7,52	8	1,08	2,09	,04	7-8
	Grupiçi	148,96	290	,51			
	Toplam	156,48	298				
İlişki Yönetimi	Gruplararası	4,20	8	,60	1,20	,30	
	Grupiçi	144,97	290	,50			
	Toplam	149,17	298				
Öz Bilinç	Gruplararası	10,47	8	1,49	2,84	,01	6-8 7-8
	Grupiçi	152,52	290	,53			
	Toplam	162,99	298				
Sosyal Bilinç	Gruplararası	6,16	8	,88	2,35	,02	5-8
	Grupiçi	108,65	290	,38			
	Toplam	114,81	298				

*1-Okul Öncesi, 2-Sınıf, 3-Fen Bilimleri, 4-Sosyal Bilimler, 5-Yabancı Dil, 6-Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe, 7-Matematik, 8-Diğer

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların branş değişkeni açısından incelenmesi amacıyla yapılan analizler neticesinde, duygusal liderlik ölçeğinde $[F(8-290)=2,00, p>,05]$ ve İlişki Yönetimi alt boyutunda $[F(8-290)=2,09, p>,05]$ anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öz Yönetim için gruplar arası farklılaşmanın matematik öğretmenleri ($\bar{X}=4,04$) ile diğer branşlardaki öğretmenler ($\bar{X}=3,52$) arasında matematik öğretmenleri lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öz Bilinç için gruplar arası farklılaşmanın Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmenleri ($\bar{X}=4,18$) ile diğer branşlardaki öğretmenler ($\bar{X}=3,58$) arasında Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmenleri lehine, matematik öğretmenleri ($\bar{X}=4,19$) ile diğer branşlardaki öğretmenler ($\bar{X}=3,52$) arasında matematik öğretmenleri lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilinç için gruplar arası farklılaşmanın yabancı dil öğretmenleri ($\bar{X}=4,29$) ile diğer branşlardaki öğretmenler ($\bar{X}=3,81$) arasında yabancı dil öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

4.2.7. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların çalıştığı okul kademesi değişkeni açısından incelenmesi. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine

ilişkin bulguların, çalıştığı okul kademesi değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Anova testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık*
Duygusal Liderlik Ölçeği	Gruplararası	1,36	4	,45	1,21	,30	
	Grupiçi	109,69	294	,37			
	Toplam	111,05	298				
Öz Yönetim	Gruplararası	2,53	4	,84	1,61	,19	
	Grupiçi	153,95	294	,52			
	Toplam	156,48	298				
İlişki Yönetimi	Gruplararası	1,74	4	,58	1,15	,32	
	Grupiçi	147,43	294	,50			
	Toplam	149,17	298				
Öz Bilinç	Gruplararası	1,51	4	,50	,91	,44	
	Grupiçi	161,48	294	,55			
	Toplam	162,99	298				
Sosyal Bilinç	Gruplararası	6,16	4	,65	1,69	,17	
	Grupiçi	108,65	294	,38			
	Toplam	114,81	298				

Tablo 19’da okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin okul kademesi değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda; duygusal liderlik ölçeğinde $[F(4-294)= 1,21, p>,05]$, Öz Yönetim $[F(4-294)= 1,61, p>,05]$, İlişki Yönetimi $[F(4-294)= 1,15, p>,05]$, Öz Bilinç $[F(4-294)= ,91, p>,05]$ ve Sosyal Bilinç $[F(4-294)= 1,69, p>,05]$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlendiği görülmektedir.

4.2.8. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların okulda çalışan öğretmen sayısı değişkeni açısından incelenmesi. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların, okulda çalışan öğretmen sayısı değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Anova testi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık*
Duygusal Liderlik Ölçeği	Gruplararası	1,20	3	,60	1,61	,20	
	Grupiçi	109,85	295	,37			
	Toplam	111,05	298				
Öz Yönetim	Gruplararası	,84	3	,42	,79	,45	
	Grupiçi	155,64	295	,53			
	Toplam	156,48	298				
İlişki Yönetimi	Gruplararası	1,71	3	,86	1,71	,18	
	Grupiçi	147,46	295	,50			
	Toplam	149,17	298				
Öz Bilinç	Gruplararası	1,36	3	,68	1,24	,29	
	Grupiçi	161,63	295	,55			
	Toplam	162,99	298				
Sosyal Bilinç	Gruplararası	2,65	3	1,33	3,49	,03	1-2
	Grupiçi	112,16	295	,38			
	Toplam	114,81	298				

*1- 1-20 Arası, 2- 21-40 Arası, 3- 41 ve üzeri

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların, okulda çalışan öğretmen sayısı değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen analizlere göre; duygusal liderlik ölçeğinde [F(3-295)= 1,61, p>,05], Öz Yönetim [F(3-295)= ,79 p>,05], İlişki Yönetimi [F(3-295)= 1,71, p>,05] ve Öz Bilinç [F(3-295)= 1,24, p>,05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sosyal Bilinç alt boyutunda ise gruplar arası farklılaşmanın okuldaki öğretmen sayısı 1-20 arası olan grup ($\bar{X}$ =4,02) ile 21-40 arası olan grup ($\bar{X}$ =4,26) arasında 21-40 arası olan grup lehine ortaya çıktığı görülmektedir.

4.2.9. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından incelenmesi. Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulguların, okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Anova testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21.

Katılımcıların Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Liderliklerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık*
Duygusal Liderlik Ölçeği	Gruplararası	,08	3	,03	,07	,98	
	Grupiçi	110,98	295	,37			
	Toplam	111,05	298				
Öz Yönetim	Gruplararası	,12	3	,04	,08	,97	
	Grupiçi	156,36	295	,53			
	Toplam	156,48	298				
İlişki Yönetimi	Gruplararası	,39	3	,13	,25	,86	
	Grupiçi	148,78	295	,51			
	Toplam	149,17	298				
Öz Bilinç	Gruplararası	,26	3	,09	,16	,91	
	Grupiçi	162,73	295	,55			
	Toplam	162,99	298				
Sosyal Bilinç	Gruplararası	,76	3	,25	,65	,58	
	Grupiçi	114,05	295	,39			
	Toplam	114,81	298				

Tablo 21’de katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından; duygusal liderlik ölçeğinde $[F(3-295)= ,07, p>,05]$, Öz Yönetim $[F(3-295)= ,08, p>,05]$, İlişki Yönetimi $[F(3-295)= ,25, p>,05]$, Öz Bilinç $[F(3-295)= ,16, p>,05]$ ve Sosyal Bilinç $[F(3-295)= ,65, p>,05]$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde sonuç ve tartışmalar ile öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin duygusal liderlik durumlarını öğretmen görüşleri ışığında belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde, ölçeğin geneli için “Katılıyorum” düzeyine yakın bir değer elde edilmiştir. Bu sonuç okul yöneticilerinin duygusal liderlik becerilerinin öğretmenler tarafından genel olarak olumlu bulunduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgunun literatürle paralel olduğu söylenebilir. Örneğin; Pilis ve Özbaş’ın (2016), öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ kullanım düzeylerini araştırdığı çalışmasında öğretmen cevapları “çoğu zaman” ve “bazen” şeklinde ortaya çıkmıştır. Uçar (2017), öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ kullanım oranının %60 düzeyinde olduğunu belirtirken Demirdiş (2009) ise çalışmasında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu ifade ettiğini vurgulamıştır.

Yapılan araştırmada alt boyutlar bazında en yüksek ortalama “Sosyal Bilinç”, daha sonra sırasıyla “Öz Bilinç”, “Öz Yönetim” ve “İlişki Yönetimi” şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin, yöneticilerinin sosyal bilinç ve öz bilinç becerilerinden oldukça memnun oldukları söylenebilir. Ölçek içerisinde ortalama değeri en yüksek 5 madde sırasıyla; 1, 34, 35, 33 ve 42. maddeler olurken, ortalama değeri en düşük 5 madde ise; 51, 10, 28, 9 ve 4. maddelerdir.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına bağlı olarak ölçeğin genelinde, Öz Yönetim ve İlişki Yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyet, öz yönetim ve ilişki yönetimi gibi duygusal liderlik becerilerinin algılanmasında etkili olmayabilir. Bu durum, duygusal liderlik becerilerinin, yöneticinin kişisel özellikleri ve liderlik tarzı ile daha fazla ilişkili olmasından kaynaklanabilir. Bu da algılanan farkların minimal olmasına yol açabilir. Bu bulguyu destekleyen bazı araştırmalarda

(Erkoç, 2019; Güney, 2009; Kandaz, 2018; Pilis ve Özbaş, 2016; Bulut-Serin ve Özbek, 2007) cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin duygusal zekâ algılarında anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan analizlerde Öz Bilinç ve Sosyal Bilinç alt boyutunda farklılaşmanın anlamlı olduğu, erkek katılımcıların okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine yönelik algılarının, kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenler, yöneticilerinin iletişim tarzını ve liderlik yaklaşımını kendilerine daha yakın ve uyumlu bulabilirler. Bu uyum, yöneticilerin duygusal liderlik becerilerinin daha olumlu algılanmasına neden olabilir. Yıldırım ve Yılmaz (2020) çalışmasında duygusal zekânın iyimserlik boyutundaki farklılaşmanın erkek katılımcılar lehine ortaya çıktığını saptamıştır.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin medeni durum değişkeni açısından karşılaştırılması sonucunda, ölçeğin geneli ile Öz Yönetim, İlişki Yönetimi ve Sosyal Bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin evli olup olmaması, yöneticilerin öz yönetim, ilişki yönetimi ve sosyal bilinç gibi duygusal liderlik becerileri üzerinde belirgin bir etki yaratmamış olabilir. Bu beceriler genellikle yöneticinin kişisel yetkinlikleri ve profesyonel deneyimleri ile ilişkilidir ve bu nedenle eşdeğer seviyelerde gelişebilir. Araştırmadaki sonuçlarla benzer bulgulara ulaşan araştırmalarda (Altaş, 2022; Başar, 2022; Güney, 2009; Turanlı, 2007) medeni durum değişkeninin duygusal zekâ üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dak (2022) ise çalışmasında anlamlı bir farklılık olduğunu, bu farklılığın bekâr okul müdürleri lehine gerçekleştiğini ifade etmiştir. Öz Bilinç alt boyutunda ise evli katılımcıların okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine yönelik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Evli bireylerin, genellikle daha fazla duygusal olgunluk ve öz bilinç geliştirebilmesi bu sonucun nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca aile içindeki çeşitli durumlar ve sorumluluklar, bireylerin kişisel farkındalıklarını artırabileceğinden evli katılımcılar empatik bir yaklaşım geliştirerek yöneticilerinin öz bilinç düzeylerinin yüksek olduğunu düşünmüş olabilir.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin çocuk sahibi olma değişkeni açısından incelenmesi sonucu ölçeğin genelinde, Öz yönetim ve ilişki yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öz yönetim ve

ilişki yönetimi gibi duygusal liderlik becerileri, yöneticilerin kişisel yetkinlikleri ve genel profesyonel gelişimlerine dayanabilir. Bu beceriler, çocuk sahibi olma durumundan bağımsız olarak gelişebilir ve bu nedenle çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenler arasında benzer seviyelerde algılanabilir. Çocuk sahibi olma durumu, bu bireysel farklılıkların üzerinde belirleyici bir faktör olmayabilir. Öz Bilinç ve Sosyal Bilinç alt boyutunda farklılaşmanın anlamlı olduğu çocuk sahibi olan katılımcıların algı düzeyinin çocuk sahibi olmayan katılımcıların algı düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuk sahibi olmak, bireylerin yaşam deneyimlerini artırır ve kişisel olgunluklarını geliştirebilir. Bu deneyimler, bireylerin öz bilinçlerini artırabilir ve bu nedenle çocuk sahibi olanlar, yöneticilerin öz bilinç düzeylerini daha yüksek algılayabilirler. Ayrıca çocuk sahibi olan bireyler, aile içindeki dinamikler ve sosyal etkileşimler aracılığıyla sosyal bilinçlerini geliştirebilirler, olaylara ve insanlara daha olumlu yaklaşabilir. Bu durum, onların yöneticilerin sosyal bilinç düzeylerini daha yüksek algılamalarına neden olabilir. Güney (2009) de benzer şekilde okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyinin çocuk sahibi olma durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılmasıyla duygusal liderlik ölçeği geneli ve alt boyutlarında farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Öz Yönetim, İlişki Yönetimi, Öz Bilinç ve Sosyal Bilinç gibi duygusal liderlik becerileri, genellikle evrensel yetkinlikler olarak düşünülebilir ve yaş grubundan bağımsız olarak benzer şekilde algılanabilir. Yapılan bazı çalışmalarda da (Çetinkaya, 2017; Demirdiş, 2009; Eriçok, 2014; Güney, 2009; İşliel, 2013; Kandaz, 2018; Yerli, 2009) benzer sonuçlara erişilmiş ve yaş değişkeninin duygusal zekâ düzeyinde anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Turanlı (2007) okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yaş ilerledikçe arttığını, Yıldırım ve Yılmaz (2020) ise okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerindeki farklılaşmanın 20-30 yaş arasındaki katılımcılar ile 51 yaş ve üstü katılımcılar arasında, 51 yaş ve üstü katılımcılar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun çıkmasında; yaş ilerledikçe olgunluk ile deneyimin artmasının ve öznel değerlendirmenin yerini bütüncül değerlendirmenin almasının etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasına bağlı olarak duygusal liderlik ölçeği geneli ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kurumlar, tüm öğretmenler için benzer eğitim ve gelişim fırsatları sunabilir. Bu, tüm kıdem seviyelerindeki öğretmenlerin yöneticilerin duygusal liderlik becerilerini benzer şekilde değerlendirmelerine neden olabilir. Gerçekleştirilen bazı çalışmalarda (Erkoç, 2019; Eroğlu, 2012; Güney, 2009; Kandaz, 2018; Yerli, 2009) benzer bulgulara rastlanmış, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dak (2022) ise çalışmasında okul yöneticilerin duygusal zekâ düzeyinin “duyguların kullanımı” alt boyutunda gruplar arası farklılaşma ortaya koyduğunu, bu farklılaşmanın 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası çalışan yöneticilerle 21 yıl ve üzeri çalışan yöneticiler arasında, 21 yıl ve üzeri çalışan yöneticiler lehine ortaya çıktığını belirlemiştir. Bu durum, yaş ve kıdemin her ne kadar benzer değişkenler gibi görünse de farklı sonuçlar ortaya çıkarabileceğini göstermektedir.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin branş değişkeni açısından ele alınmasına bağlı olarak duygusal liderlik ölçeğinde ve İlişki Yönetimi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşları, öğretim yöntemleri ve okul yöneticilerinin bu branşlara ilişkin bilgi ve becerileri üzerinde etkili olabilir, ancak bu durum, yöneticilerin ilişki yönetimi becerilerinin algısını etkilemeyebilir. İlişki yönetimi, öğretmenlerin branşlarından bağımsız olarak yöneticinin genel liderlik yaklaşımlarına bağlı olabilir. Alanyazında duygusal zekânın branş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Şayir, 2015; Yılmaz, 2015) mevcuttur. “Öz Yönetim” alt boyutundaki farklılaşma matematik öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında matematik öğretmenleri lehine ortaya çıkmıştır. Matematik alanı genellikle daha fazla problem çözme becerisi ve dikkat gerektiren bir branş olduğu için matematik öğretmenleri, yöneticilerin öz yönetim becerilerini, zorluklara uyum sağlama ve yönetme becerileri açısından değerlendirdiği düşünülebilir. “Öz Bilinç” alt boyutunda Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmenleri ve Matematik öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında diğer branşlardaki öğretmenler aleyhine geliştiği belirlenmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmenleri ve matematik öğretmenleri, yöneticilerin öz bilinç becerilerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek bir standartta

değerlendirebilir. Bu, branşların kendine özgü beklentileri ve algılamaları ile ilgili olabilir. “Sosyal Bilinç” alt boyutunda ise yabancı dil öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında yabancı dil öğretmenleri lehine ortaya çıktığı görülmüştür. Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle etkili iletişim kurma ve empati gösterme gerekliliği ile karşı karşıyadır. Bu, onların yöneticilerin sosyal bilinç becerilerini daha hassas bir şekilde değerlendirmelerine neden olabilir. Uçar (2017) ise öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin branş değişkeni açısından sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında farklılaştığını, bu farklılığın sınıf öğretmenliği lehine ortaya çıktığını tespit etmiştir.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasına bağlı olarak duygusal liderlik ölçeği genelinde, Öz Yönetim, İlişki Yönetimi ve Öz Bilinç alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen sayısı değişse de yöneticilerin duygusal liderlik becerilerine yönelik algılar, genel olarak tutarlı kalabilir. Bu, öğretmen sayısının, yöneticilerin öz bilinç, öz yönetim ve ilişki yönetimi gibi alt boyutlarda algıları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı anlamına gelebilir. Sosyal Bilinç alt boyutunda ise okuldaki öğretmen sayısı 1-20 arası olan grup ile 21-40 arası olan grup arasında oluşan farklılık, 21-40 arası olan grup lehine ortaya çıkmıştır. Daha büyük bir öğretmen kadrosuna sahip olan okullarda (21-40 arası), sosyal dinamikler daha karmaşık olabilir. Bu, okul yöneticilerinin sosyal bilinçlerini geliştirmelerine ve daha çeşitli sosyal etkileşimlerle başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, bu tür okullarda sosyal bilinç algısı daha yüksek olabilir.

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal liderliklerinin okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasına bağlı olarak duygusal liderlik ölçeği genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenci sayısının, yöneticilerin duygusal liderlik becerileri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı ve bu durumun yöneticilerin duygusal liderlik becerileri, öğrenci sayısından ziyade kişisel yetkinlikler, deneyimler ve kurumsal kültürle daha fazla ilişkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler. Uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Ölçekteki 4. maddeye verilen cevaplara göre öğretmenler okul yöneticilerinin hatalarını ve kusurlarını kabul etmediğini düşünmektedir. Bu konuda okul yöneticilerine hataların da yönetim sürecinin bir parçası olduğu mesleki çalışmalar aracılığıyla anlatılarak, yöneticilerin klasik yönetici rolünden lider yönetici rolüne geçmesi için gerekli tedbirler alınabilir.
- Ölçeğin 9. ve 10. maddelerine verilen cevaplar göz önüne alındığında, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kendilerine ve öğretmenlerine ölçülebilir hedefler koymadığı görülmektedir. Bunun için okul yöneticilerinin okul, çevre, öğrenci yapısı gibi faktörleri göz önüne alarak gerçekçi ve nesnel hedefler oluşturma konusunda mesleki ve kişisel gelişim yoluyla kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.
- Ölçeğin 28. maddesine ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri ortaya çıkan aksaklık ve çatışmaları fırsata çevirme noktasında yetersiz görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Kriz yönetimi konusunda mesleki çalışmalar düzenlenerek, yöneticilere okullarda görülmesi muhtemel aksaklık ve krizleri fırsata çevirme becerisi kazandırılabilir.
- Okul yöneticilerine duygusal zekâ kapsamında Milli Eğitim Akademisi ve Öğretmen Bilişim Ağı üzerinden alanında uzmanlarca kurs, seminer, hizmet içi eğitimler düzenlenerek farkındalık oluşturulup duygusal liderlik için altyapı hazırlanması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin okul yöneticilerinde duygusal liderlik kavramını önemsedikleri çıkarımına dayanarak Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı'na (EKYS) ek olarak yönetici adaylarının duygusal liderlik durumlarını belirlemeye yönelik testler de kullanılabilir. Böylece yöneticilik yapmak için başvuran adayların, duygusal liderlik ve alt boyutları konusunda yeterlilik düzeyleri ölçülerek, mesleki ve kişisel gelişim çalışmaları aracılığıyla kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler. Araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Okul yöneticilerinin duygusal liderliklerine yönelik öğretmen algılarının incelendiği bu araştırma dışında, okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve velilerin algıları üzerine de çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma örneklemi için Isparta il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır. Daha geniş örnekleme sahip bir alan üzerinde araştırma yapılabilir.
- Duygusal zekâ ve liderlik kavramlarının bir arada kullanılması sonucu ortaya çıkan duygusal liderlik kavramına yönelik tez, makale gibi akademik çalışmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalarda Türkçe’ye uyarlanan “Duygusal Liderlik Ölçeği”nden yararlanılabilir.
- Çalışma okul müdürlerini kapsamaktadır. Bu noktada il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve bakanlık merkez teşkilatında çalışan yöneticilerin duygusal liderlik düzeyleri incelenebilir.
- Okul yöneticileri içerisinde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora mezunu olanlar ile diğer okul yöneticilerinin duygusal liderlik özelliklerini karşılaştırmak amacıyla çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ahmadova, E. ve Şimşek, Y. (2024). Eğitim liderliği: Sistemik inceleme. *YENİSEY Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 55-72.
- Akduman, G. ve Karahan, G. (2021). Duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin empati üzerindeki etkisinin kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi: Sivil havacılık kabin hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde bir alan araştırması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 604-622.
- Akın, M. ve Keskin, H. (2014). Duygusal zekâ ve liderlik: Bir literatür taraması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 43(2), 215-234.
- Akın, S. ve Çakto, P. (2023). Öğretim materyalinin üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2), 188-194.
- Akinlade, D. & Shalhoub, A. (2021). The role of emotional intelligence in educational leadership: implications for effective educational management. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 945-958.
- Alkal, A., Akça, M. Ş. ve Korkmaz, O. (2019). Öz bilinç psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin öz bilinç düzeylerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 569-582.
- Altaş, C. (2022). *Okul müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Argon, T. (2015). Views of teachers regarding whether school administrators take teachers' state of emotions into consideration or not. *The Journal of SAU Education Faculty*, 15(1), 377-404.

- Aslan, Ş. ve Özata, M. (2006). Sağlık yöneticilerinde duygusal zekâ boyutlarının Cooper Sawaf haritasıyla araştırılması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 9(2), 197-222.
- Assanova, M. & McGuire, M. (2009). Applicability Analysis of the emotional intelligence theory. *Indiana University*, 1-35.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 344-355.
- Atay, M. ve Aksu, A. (2015). Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-14.
- Ayoko, O. B. & Callan, V. J. (2010). Teams' reactions to conflict and teams' task and social outcomes: The moderating role of transformational and emotional leadership. *European Management Journal*, 28(3), 220-235.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Bakalın, O. & Karçkay, A.T. (2015). Positive and negative affect as predictors of family life satisfaction. *International Journal of Human Sciences*, 12, 1130-1137.
- Bala A. ve Mert, M. T. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarında etkili liderlik. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(38), 8-14.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimler sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balyer, A. (2012). Duygusal zekâ ve okul yönetimi: bir literatür taraması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 75-92.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being* (Unpublished Doctoral Thesis). Rhodes University Insitute of Social Sciences, South Africa.

- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-I): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. USA San Francisco, California: Jossey-Bass/Wiley.
- Bashir, N. A. (2017). Leadership connection to emotional intelligence and stress at workplace. *Journal of Management Research*, 9(1), 46-47.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Başar, S. (2022). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Berber, A. (2017). Yönetimde kavramsal çerçeve belirleme ve nitel araştırma yöntemleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 71-73.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2020). School leaders' emotional support of teachers through emotional transformation: Qualitative insights into the maintenance of teachers' occupational identity. *Leadership and Policy in Schools*, 19(4), 625-639.
- Bidleh, S. M. M., Sattari, S. & Soleimani, T. (2022). Determining the validation of emotional leadership questionnaire (Case study: University managers). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, e022079, 111-126.
- Bing, X. U. & Jing, S. U. N. (2011). Studies to chinese college music education management reform and development of countermeasures. *Studies in Sociology of Science*, 2(2), 84-88.

- Boyatzis, R. & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Harvard: Business Review Press.
- Boyatzis, R. & Sala, F. (2004). *The measurement of emotional intelligence: common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego: TalentSmart.
- Bresctick, E. T. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut Serin, N. ve Özbulak, B. (2007, Mayıs). *Okul idarecilerinin duygusal zekâ beceri düzeyleri ve yaşam doyumunun, yöneticilik deneyimleri ve cinsiyet açısından incelenmesi*. Uluslararası Duygusal Zekâ ve İletişim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak, sistemi çözümlemek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Los Angeles: Sage Publications.
- Bush, T. (2014). Emotional leadership: A viable alternative to the bureaucratic model? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 163-164.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications and programming*. USA New York: Routledge Press.

- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal Of Managerial Psychology*, 18(89), 788–813.
- Carnegie, D. (1936). *How to win friends and influence people*. New York: Simon and Schuster.
- Carrasco, C. L. & Belli, S. (2023). “Back and forth” between the individual and the group: collaboration and emotional leadership in science. *Journal of Organizational Change Management*, 36(2), 305-325.
- Caruso, D. & Salovey, P. (2007) *Duygusal zekâ yöneticisi* (S. Kaymak Çev.). İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Chandolia, E. & Anastasiou, S. (2020). Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the region of Epirus. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 455-468.
- Cheng, W. & Yu, C. (2021). Emotional intelligence and teacher commitment: The mediating role of job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 257-276.
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In Cary Cherniss and Daniel Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Cilvezoğlu, A. A. (2021). *Tevazu bağlamında bilge liderlik bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cooper, D. J. (2003). *Leadership for follower commitment*. UK Londra: Routledge.

- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonda duygusal zekâ* (Z. B. Ayman ve B. Sancar Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Coughlin, K. B. (2013). *An analysis of factor extraction strategies: A comparison of the relative strengths of principal axis, ordinary least squares, and maximum likelihood in research contexts that include both categorical and continuous variables* (Unpublished Master's Thesis). University of South Florida Institute of Social Sciences, Florida.
- Çelik, V. (2004). Liderlik. Y. Özden (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 87-215). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkaya, T. (2017). *Duygusal zekâ yeteneğinin ilk ve ortaokul yöneticilerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir uygulama: Akçaabat örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çivilidağ, A. (2018). Üniversitede rektör adaylarının liderlik davranışlarının ve liderlik stillerinin rektörlük seçimleri bağlamında incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 77- 97.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dak, H. (2022). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyinin onların işkolik düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers & Teaching*, 20(5), 638-654.
- Demirdiş, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

- Demirtaş, H. (2010). *Okul örgütü ve yönetimi: Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dolev, N. & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.
- Edizler, G. (2010). Karizmatik liderlikte duygusal zekâ boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma. *Selçuk İletişim*, 6(2), 137-150.
- Eğitim. (tarihsiz). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Elfers, A. M. & Stritikus, T. (2014). How school and district leaders support classroom teachers' work with English language learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 305- 344.
- Empati. (tarihsiz). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-32.
- Erbaş, M. M. (2023). Duygusal zekâ. Y. Doğan (Ed.). *Öğrenmede bireysel farklılıklar* (s.121-138). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Ergun, E. ve Yalçinkaya, K. (2018). Liderlik davranışlarının çalışanların değişim kapasitesine etkileri: Bir araştırma çalışması. *Business and Economics Research Journal*, 9(3), 681-696.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18.

- Eriçok, B. (2014). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Nevşehir ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Erkoç, N. (2019). *İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zekâ ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Eroğlu, B. (2012). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertaş, A. (2014). *Duygusal zekânın dönüşümcü liderliğe etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Eyüboğlu, İ. Z. (1989). *Türkçe kökler sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Fenigstein, A. (1979). Self-consciousness, self-attention, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 75.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fidan, N. (1997). *Eğitim psikolojisi: Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Freeman, G. G. & Randolph, I. (2013). Leadership strategies for maintaining success in a rural school district. *International Journal for Leadership in Learning*, 1(1), 7-11.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.

- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Glatter, R. (2006). Leadership and organization in education: Time for a re-orientation?. *School Leadership and Management*, 26(1), 69-83.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ, neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In Cary Cherniss and Daniel Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2009). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ?* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal zekâ ve liderlik* (L. Göktem, Ü. Şensoy, M. İnan, Çev.). İstanbul: Optimist Yayınevi.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard: Business School Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2003). *Yeni liderler* (O. Deniztekin, F. Deniztekin Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Grissom, J. A. & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central

- importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Gregoire, M. B. & Arendt, S. W. (2004). Leadership – Perspectives over the past 100 years. *Journal of the American Dietetic Association*, 104, 395-402.
- Gunter, H. M. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gül, İ. (2017). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Samsun: Ceylan Ofset Yayıncılık.
- Gül, H., İnce, M. ve Korkmaz, O. (2014) Çalışma yaşamında duygusal zekâ ve bireylerin duygusal zekâ düzeylerini kullanabilme becerileri üzerine bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 30-49.
- Güllüce, A.C. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki (Yöneticiler üzerine bir uygulama)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güney, F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsel, M. ve Hesapçıoğlu, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hall, P. & Simeral, A. (2008). *Building teachers' capacity for success: A collaborative approach for coaches and school leaders*. USA Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (2018). *Resmî Gazete*, 30388, 11 Nisan 2018.
- Herece, G. F. ve Şener, İ. (2017). Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki: Kamu sektöründe bir uygulama. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 3(3), 38-54.

- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & Newyork: Chapman & Hall/ CRC Taylor and Francis Group.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill Education
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 493-504.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İsaoğulları, Y. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının liderlik teması açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşliel, K. (2013). *Duygusal zekâ ve liderlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jiang, J. (2014). The study of the relationship between leadership style and Project success. *American Journal of Trade and Policy*, 1(1), 51-55.
- Jin, Y. (2010). Emotional leadership as a key dimension of public relations leadership: A national survey of public relations leaders. *Journal of public relations research*, 22(2), 159-181.
- Kandaz, U. (2018). *Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Karakaplan Özer, E. (2019). *Etkili liderlik ile duygusal bağlılık ilişkisinde işveren markası algısının aracılık etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş*

- doyumu üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Karaman, Z. T. (2000). Yönetim stratejilerindeki gelişmeler. *Türk İdare Dergisi*, 72(426), 5-42.
- Karayaman, S. (2019). *Yönetimde duygusal zekâ, işyeri mutluluğu ve etik karar ilişkisi: Okul yöneticileri üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kass, R. A. & Tinsley, H. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Kaya, S. (2014). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 1048-1061.
- Ke, W. & Wei, K. K. (2008). Organizational culture and leadership in ERP implementation. *Decision Support Systems*, 45(2), 208–218.
- Kearney, W., Kelsey, C. & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of hoy's m-scale. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 316-335.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Keskin, N. ve Gündüz, E. (2019). Yaratıcı liderlik geliştirmede enneagram öğretisinin rolü. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 169-186.
- Kılınç, E. (2018). Sağlık kurumlarında paternalist liderlik modelinin incelenmesi. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, 1(1), 1-12.
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, J. & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: statistical methods and practical issues*. USA Beverly Hills, California: Sage Publications.

- Klar, H. W. & Brewer, C. A. (2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Koçak, A. Ö. (2023). Eğitim yönetimi alanında sosyal inovasyon algısı: Elâzığ il örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elâzığ.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kraus, M. (2017). Comparing generation X and generation Y on their preferred emotional leadership style. *Journal of applied leadership and management*, 5, 62-75.
- Leblebici, D. N. (2008). 21. yüzyılın liderlik anlayışına bir bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61-72
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Lin, M. (2012). Cultivating an environment that contributes to teaching and learning in schools: High school principals' actions. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 200-215.
- Loerakker, B. & Van Winden, F. (2017). Emotional leadership in an intergroup conflict game experiment. *Journal of Economic Psychology*, 63, 143-167.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.

- Marion, R. & Gonzales, L. D. (2013). *Leadership in education: Organizational theory for the practitioner*. Long Grove, Illinois: Waveland press.
- Martyniak, M. & Pellitteri, J. (2020). The effects of short-term emotional intelligence training on preschool teachers in Poland. *Psihologijske Teme*, 29(1), 85-94.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (1999). Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence. *Emotion*, 23, 131–137.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT): User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Meador D. (2014). *What make a school administrator an effective school leader*. Retrieved from <https://www.thoughtco.com>.
- Mendels, P. & Mitgang, L. D. (2013). Creating strong principals. *Educational leadership*, 70(7), 22-29.
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M. & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160-168.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmî Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform?. *American Secondary Education*, 37(3), 20-28.

- Moran, S. & Nokelainen, P. (2011). Emotional leadership questionnaire. *In Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education* (pp. 77-100). Leiden, Netherlands: Brill.
- Morrison, N. (2013). The eight characteristics of effective school leaders. Retrieved from <http://www.forbes.com/sites/nickmorrison/2013/12/30/theeight-characteristics-ofeffective-school-leaders/>
- Motivasyon. (tarihsiz). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Mulyana, A., Ridaryanthi, M., Faridah, S., Umarella, F. H. & Endri, E. (2022). Socio-emotional leadership style as implementation of situational leadership communication in the face of radical change. *Management*, 11(3), 150-161.
- Murphy, J. (1995). The knowledge base in school administration: historical footings and emerging trends. In R. Donmoyer, M. Imber, & J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives* (pp. 61-73). Albany: State University of New York Pres.
- Mümin, E. (1995). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayınları.
- New Leaders. (2022). Retrieved from https://assets.website-files.com/61b0e0e7cf389b116afdcabf/65b8138b093e2511d4131a12_New%20Leaders_Equity%20Focused%20Leadership_2022.pdf.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Okul. (tarihsiz). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Okutan, M. (2014). My school principal is not a leader! *Project Innovation*, 135(1), 93-100.
- Omar, A. & Kin, T. (2019). Emotional intelligence of school principals in managing change: Malaysian perspective. *Int. J. Management in Education*, 13(3), 281-306.

- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375-389.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Ökmen, M. ve Parlak, B. (2010). *Kuramdan uygulamaya yerel yönetimler: İlkeler, yaklaşımlar ve mevzuat*. Bursa: Alfa-Aktüel Akademi Yayınları.
- Önal, M. (2010). *Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 167-197.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2019). Eğitim yönetiminin tarihsel temelleri, eğitim yönetiminin felsefi temelleri. N. Cemaloğlu, M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* (s. 17-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 615-639.
- Özkaya, F. (2022). *Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel ve örgütsel etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Düzce.
- Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi*

- (Balıkesir il örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 1(7), 101-120.
- Öztürk, Z. ve DüNDAR, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2). 57-67.
- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: Crediting the past. *Educational Leadership and Administration*, 2, 153-159.
- Payne, S. (1985). Morphological distinctions between the mandibular teeth of young sheep, ovis and goats, Capra. *Journal of Archaeological Science*, 12(2), 139-147.
- Pehlivan, Ş. (2015). *Duygusal zekânın (EG) satış elamanlarının algıladıkları satış performansına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pilis, A. ve Özbaş, S. (2016). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2), 1-33.
- Recepoğlu, E. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*. 194, 149-165.
- Rego, A., Sousa, F., Cunha, M. P., Correia, A. & Saur-Amaral, I. (2007). Leader self-reported emotional intelligence and perceived employee creativity: An exploratory study. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 250-264.
- Rosete, D. & Ciarrochi, J. (2020). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(6), 821-836.
- Sadri, G. (2012). Emotional intelligence and leadership development. *Public Personnel Management*, 41(3), 535-548.
- Sakin, M. (2011). *Eğitim bilimleri*. Bursa: Hipotez Yayınları.

- Savaş, C.A. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Pearson.
- Sıgır, U. (2006). Geleceğin askeri liderliğine dair değerlendirmeler. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 2(3), 13-26.
- Stolp, S. (1994), Leadership for school culture. *Emergency Librarian Journal*, 23(3), 48-55.
- Stone, H., Parker, J. D. & Wood, L. M. (2005). Emotional intelligence, leadership, and the school administrator. *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies, and Strategies*, 379-398.
- Sudak, M. K. ve Zehir, C. (2013). Kişilik tipleri, duygusal zekâ, iş tatmini ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 141-165.
- Sun, P., Wang, S. & Kong, F. (2014). Core self-evaluation as mediator and moderator of the relationship between emotional intelligence and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 118(1), 173-180.
- Sü Eröz, S. (2013). Örgütlerde duygusal zekâ. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 213-242.
- Szczygiel, D. & Mikolajczak, M. (2020). Emotional intelligence buffers the effects of negative emotions on job burnout in nursing. *Frontiers in Psychology*, 11, 48.
- Şayır, G. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, G. ve Ayık, A. (2020). The effect of emotional intelligence levels of school principals and school culture on organizational citizenship behavior according

- to teachers perceptions. *Journal of Current Researches on 99 Social Sciences*, 10(3), 547-568.
- Şahin, H. ve Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 39-56.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. USA New York: HarperCollins College Publishers.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic*. MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tabak, A., Yalçınkaya, H. ve Erkuş, A. (2007). Liderlik kavramına tarihsel bir bakış. O. Kaymakçı (Ed.), *21. Yüzyılda Rusya, AB ve Türkiye'den yansımalar* (s. 118-153). İstanbul: Türkmen Yayıncılık.
- Taliadorou, N. & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and thair effects to teachers job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666.
- Tamer, B. (2020). *Okul yöneticilerinin eğitim liderliği meslek standartlarına ilişkin öz değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıöğen, A. (2016). Eğitim bilimleri ile ilgili kavramlar. D. Ekiz ve H. Durukan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 14-32). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Thompson, B. (2004). Significance, effect sizes, stepwise methods and other issues: Strong arguments move the field. *The Journal of Experimental Education*, 70, 80-93.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329-337.
- Tirri, K. & Nokelainen, P. (2011). Multiple intelligences profiling questionnaire. In K. Tirri & N. Petri (Eds.). *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education* (pp. 1-14). Netherlands Rotterdam: Sense Publishers.
- Topuz, H. (2005). *The relationship between leadership and emotional intelligence: A proposed development model for enhancing leadership qualities among the officers in the Turkish navy* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Deniz Harp Okulu Deniz Harp Bilimi ve Mühendisliği Enstitüsü, İstanbul.
- Topuz, R. ve Çağlayan, H. S. (2019). Duygusal zekâ ve spor. M. İklim ve Ö. Karataş (Ed.). *Sporda yeni akademik çalışmalar* (s. 179-211). Ankara: Akademisyen Yayınları.
- Tortumlu, M. (2023). Empatik liderliğin iş tatmini ve çalışan performansına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45, 535-565.
- Tulunay Ateş, Ö. ve Akın Mart, Ö. (2022). Duygusal liderlik. N. Cemaloğlu ve N. Gökyer (Ed.), *Kuramdan uygulamaya liderlik* (s. 453-492). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Tural, E. (2014). *Türkiye’de kamu yönetimi eğitiminin tarihi 1940-1990*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuyan, S. (2024). *Duygusal zekâ*. <http://www.duygusalZekâ.net/icsayfa.aspx?Sid=70&Tid=3> sayfasından erişilmiştir.
- Uçar, A. (2017). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uslu, O. (2021). Karanlık liderlik tarzları: Kavramsal bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 901-924.
- Uzun, M. (2022). *Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Ünsar, S. A., İnan, A., ve Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 148-162
- Wechsler, D. (1940). The measurement of adult intelligence. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 91(4), 548-563.
- Whitaker, T. (2012). *What great principals do differently: 18 things that matter most*. New York: Eye on Education.
- Williams, B., Onsman, A. & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian journal of paramedicine*, 8, 1-13.
- Yaman, B. (2018). Duygusal zekâ ve eğitimdeki yeri. *Social Sciences Studies Journal (SSS Journal)*, 4(28), 6368-6380.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki: İstanbul Anadolu yakası örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yönetici. (tarihsiz). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, N. ve Eriçok, B. (2015). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve yönetsel yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 10(11), 567-592

- Yıldırım, B. ve Yılmaz, İ. (2020). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 42-62.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yurtal, F. (2019). Eğitim psikolojisinin kapsamı. İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 1-16). Ankara: Anı Yayıncılık.





EKLER

EK-1

DUYGUSAL LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Bu ölçek okul yöneticilerinde duygusal liderlik konusunu öğretmen görüşlerine göre incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Soruların karşısındaki şıklardan size uygun olanını seçip işaretleyiniz. Anketin başında yer alan sorular ise Demografik bilgiler niteliğinde ve genel kapsamdadır. Bu ankete verdiğiniz cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Katılımınız ve içten cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ufuk ERSOY
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz: ☐ K ☐ E Medeni Durumunuz: Çocuğunuz: ☐ Var ☐ Yok
Yaşınız: Kıdem Yılıınız: Branşınız:
Görev Yaptığınız Okulun Kademesi :
Görev Yaptığınız Okuldaki Öğretmen Sayısı :
Görev Yaptığınız Okuldaki Öğrenci Sayısı :

DUYGUSAL LİDERLİK ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Yöneticim, bir grupta öne çıkmasını sağlayan özgüvene sahiptir.	1	2	3	4	5
2- Yöneticim, yüksek stres altında veya bir kriz sırasında sakin ve aklı başında kalır.	1	2	3	4	5
3- Yöneticim, zorlu bir durumla karşılaştığında soğukkanlılığını korur.	1	2	3	4	5
4- Yöneticim hatalarını veya kusurlarını açıkça kabul eder.	1	2	3	4	5
5- Yöneticim, başkalarının etik olmayan davranışlarına göz yummak yerine bu davranışların üstüne gider.	1	2	3	4	5
6- Yöneticim, çalışma hayatındaki yeni zorluklara uyum sağlama konusunda esnekler.	1	2	3	4	5
7- Yöneticim, odağını veya enerjisini kaybetmeden zorlu durumlarla başa çıkabilir.	1	2	3	4	5
8- Yöneticim çalışma hayatının değişen taleplerine göre kendini günceller.	1	2	3	4	5
9- Yöneticim, kendisine ölçülebilir ama zorlayıcı hedefler koyar.	1	2	3	4	5
10- Yöneticim, çalışanlarına ölçülebilir ama zorlayıcı hedefler koyar.	1	2	3	4	5
11- Yöneticim hesaplanmış riskleri alabilir.	1	2	3	4	5
12- Yöneticimin kendisi için yüksek standartları vardır.	1	2	3	4	5
13- Yöneticim, çalışanları için yüksek standartlara sahiptir.	1	2	3	4	5
14- Yöneticim, gelmelerini beklemek yerine fırsatları yakalar.	1	2	3	4	5
15- Yöneticim aktif olarak gelecekteki iş olanakları yaratır.	1	2	3	4	5

16- Yöneticim bürokratik engelleri aşmaktan çekinmez.	1	2	3	4	5
17- Yöneticim gelecek fırsatlar için sorumluluk alır.	1	2	3	4	5
18- Yöneticim iyimser bakış açısına sahiptir.	1	2	3	4	5
19- Yöneticim, iş dünyasının genel kabul görmüş değerlerine saygı duyar.	1	2	3	4	5
20- Yöneticim karmaşık bir durumda büyük resmi görebilir ve bu duruma en iyi nasıl reaksiyon verileceğini bilir.	1	2	3	4	5
21- Yöneticim, vizyonu ve duyguları hakkında açıkça konuşabilen samimi ve otantik birisidir.	1	2	3	4	5
22- Yöneticim her zaman yeni şeyler öğrenmeye açıktır.	1	2	3	4	5
23- Yöneticim yapıcı eleştiri ve geribildirimleri memnuniyetle karşılar.	1	2	3	4	5
24- Yöneticimin kendini iyi tanınması, yardım isteme zamanının geldiğini anlamasına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
25- Yöneticim, beklentileri karşılayabileceğini bildiğinden zor görevleri memnuniyetle karşılar.	1	2	3	4	5
26- Yöneticim diğer insanlara olumsuz değil de olumlu açıdan bakar.	1	2	3	4	5
27- Yöneticim, astlarından en iyi performansı bekler.	1	2	3	4	5
28- Yöneticim bir aksaklığı tehditte çok bir fırsat olarak görür.	1	2	3	4	5
29- Yöneticim dikkatle dinler ve diğer kişinin bakış açısını kavrayabilir.	1	2	3	4	5
30- Yöneticim, farklı geçmişlerden veya başka kültürlerden insanlarla iyi anlaşabilir.	1	2	3	4	5
31- Yöneticim, kendi kurumunda etkin olan siyasi güçleri anlayabilir.	1	2	3	4	5
32- Yöneticim, kendi örgütünde çalışanlar arasında işleyen yol gösterici değerleri ve konuşulmayan kuralları anlayabilir.	1	2	3	4	5
33- Yöneticim, öğrenci ve velilerin doğrudan temas halinde oldukları kişilerle olan ilişkilerini istenen seviyede devam ettirmesine dikkat eder.	1	2	3	4	5
34- Yöneticim, öğretmen, öğrenci ve velilerin memnuniyetini önemser.	1	2	3	4	5
35- Yöneticim, öğretmen, öğrenci ve velilerin ihtiyacı olan şeyleri almalarını sağlar.	1	2	3	4	5
36- Yöneticim, günlük görevlerin ötesinde bir ortak amaç duygusu sunarak işi heyecanlı hale getirir.	1	2	3	4	5
37- Yöneticim, astlarından istediklerini somutlaştırabilir.	1	2	3	4	5
38- Yöneticim, ortak bir misyonu, astlarına takip etmeleri için ilham verecek şekilde ifade edebilir.	1	2	3	4	5
39- Yöneticim belirli bir dinleyici için en doğru hitabı bulur.	1	2	3	4	5
40- Yöneticim yeni bir girişim için nasıl bir destek ağı oluşturulacağını bilir.	1	2	3	4	5
41- Yöneticim önemli gördüğü şeyler hakkında ikna edici bir şekilde konuşabilir.	1	2	3	4	5
42- Yöneticim, astlarına yardım etme konusunda içten bir ilgi gösterir.	1	2	3	4	5
43- Yöneticim, astlarının hedeflerini, güçlü ve zayıf yönlerini anlar.	1	2	3	4	5
44- Yöneticim zamanında ve yapıcı geri bildirim vermeye isteklidir.	1	2	3	4	5
45- Yöneticim, karşı çıkılsa bile değişimin güçlü bir savunucusudur.	1	2	3	4	5
46- Yöneticim, önemli gördüğü şeyler için ikna edici bir şekilde tartışabilir.	1	2	3	4	5
47- Yöneticim, değişimin önündeki engelleri aşmanın pratik yollarını bulabilir.	1	2	3	4	5
48- Yöneticim, astları arasındaki çatışmaları çözebilir.	1	2	3	4	5
49- Çatışma durumlarında, yöneticim tüm tarafları ortaya çıkarabilir ve farklı bakış açılarını anlayabilir.	1	2	3	4	5
50- Yöneticim bir takım oyuncusudur.	1	2	3	4	5
51- Yöneticim, başkalarını aktif, coşkulu bir bağlılıkla kolektif çabaya çeker.	1	2	3	4	5

EK-2

BİLİMSEL VE EĞİTİM AMAÇLI ARAŞTIRMA İZNİ YAZISI

vız



T.C.
İSPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-605.01-88754169
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Araştırma İzni
(Ufuk ERSOY)

03/11/2023

VALİLİK MAKAMINA

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ufuk ERSOY'un, Doç. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ danışmanlığında yürüttüğü "*Okul Yöneticilerinde Duygusal Liderlik*" konulu tez çalışmasını ilimiz merkez resmi Anaokulu, bağımsız Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerdeki görev yapan öğretmenler ile araştırma yapmak istediği adı geçen Üniversitenin 30.10.2023 tarihli ve 325279 sayılı yazısında bildirilmiş olup, ekleri ilişikte sunulmuştur.

Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ufuk ERSOY'un, Müdürlüğümüze bağlı ilimiz merkez resmi Anaokulu, bağımsız Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerdeki görev yapan öğretmenleri ile araştırma uygulama yapması, Bakanlığımızın 2020/2 Sayılı Genelgesinde belirtilen açıklamalar doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, okul idaresinin bilgisi dahilinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre araştırma uygulama çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan BAYDUR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Hamdullah Suphi ÖZGÖDEK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek : Yazı ve Ekleri (14 Sayfa)

Adres : İstiklal Mah.105.Cad.no:54 İSPARTA

Telefon No : 0(246) 280 3363

E-Posta:

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: H.SURUCU

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 23f6-ehd1-375a-95e8-572f kodu ile teyit edilebilir

EK-3

ETİK KURUL RAPORU

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.08.2023-E.



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 05.07.2023 Çarşamba
Toplantı No:2023/07
Karar No: GO 2023/414

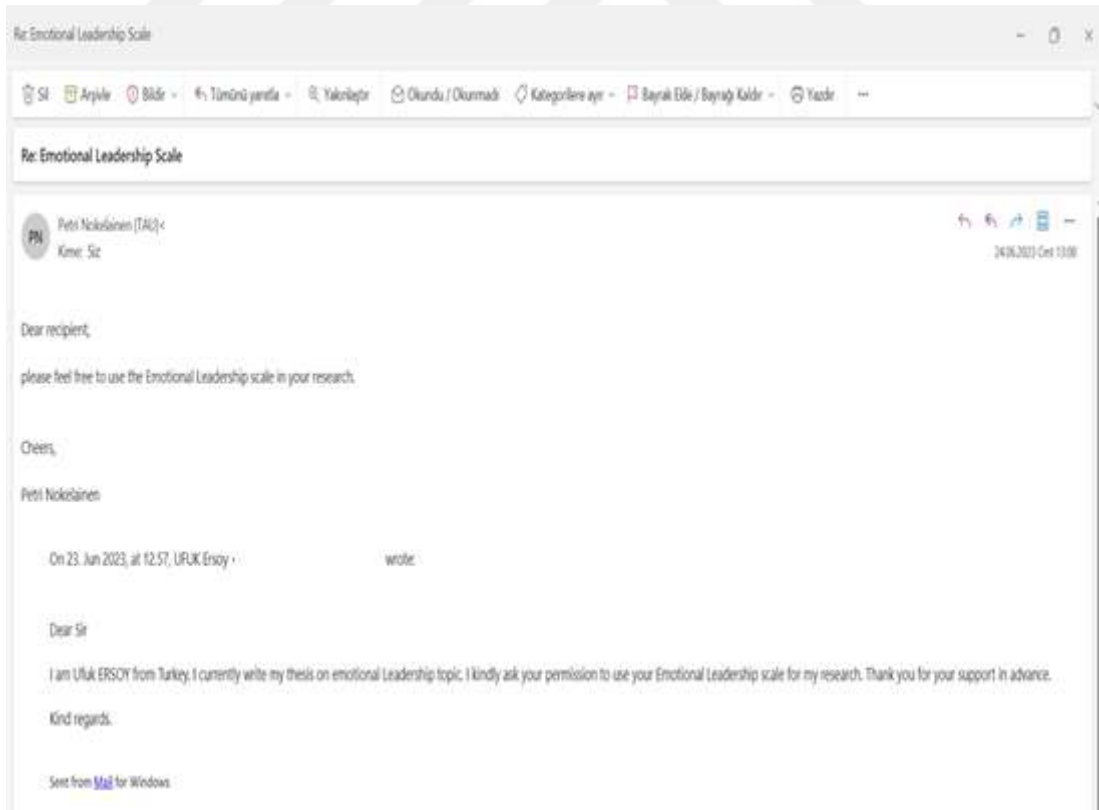
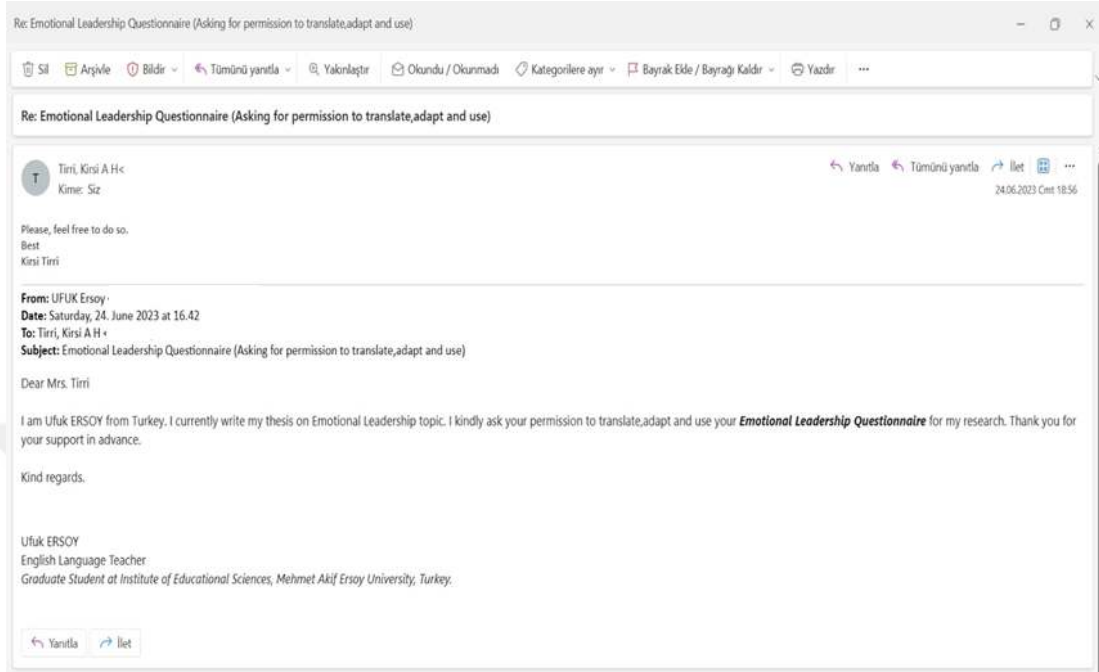
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ufuk ERSOY'un, Doç. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ'in sorumlu araştırmacı olduğu **"Okul Yöneticilerinde Duygusal Liderlik"** proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 15100-BURDUR
Telefon : 0-248-213 1022 / Faks: 0-248-213 1028

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-4

ANKET UYARLAMA VE KULLANIM İZNİ E-POSTALARI



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ufuk ERSOY

Eğitim Durumu

İlköğretim: Kemer Merkez İlköğretim Okulu (2002)

Ortaöğretim: Kumluca Anadolu Lisesi (2006)

Lisans: Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği (2010)

İstanbul Üniversitesi/İlahiyat Fakültesi/ İlahiyat (2024)

Yüksek Lisans: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans (2025)

Yabancı Dil: İngilizce, Almanca

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

Yalvaç Mehmet Necati Akel Yatılı Bölge Ortaokulu / Isparta (İngilizce Öğretmeni)

Beytepe Jandarma Astsubay Meslek Yüksek Okulu / Ankara (Öğretim Elemanı)

Yalvaç Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi / Isparta (İngilizce Öğretmeni)

Gönen Gümüşgün Ortaokulu / Isparta (Müdür Yardımcısı)

