T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ ve Liderlik Davranışları

Ege Özgür ALTIKARDAŞLAR

Danışman
Doç. Dr. Melda Meliha ERBAŞ

MANİSA–2025

Ege
Özgür
ALTIK
ARDAŞ
LAR

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ ve Liderlik Davranışları

2025

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zekâ ve program kullanmadığımı beyan ederim.

Ege Özgür ALTIKARDAŞLAR

ÖZET
Yüksek Lisans Tezi

Ege Özgür ALTIKARDAŞLAR
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Melda Meliha Erbaş

Bu araştırmada okul yöneticilerinin, duygusal zekâlarını yönetici becerileriyle nasıl ilişkilendirdiklerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda okul idarecilerinin yönetim sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştıklarında hangi duyguları hissettikleri; okul personeli, veli ya da öğrenci ile herhangi bir çatışma yaşadıklarında başvurdukları çözüm yollarının neler olduğu incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, 22 okul yöneticisinin 16'sı duygusal zekâ ile eğitim yönetimi arasında etkileşim olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinden en çok empati ve etkili iletişim becerisinin liderlik davranışlarını etkilediği, yönetici davranışı ve duygusal zekâ becerileriyle arasındaki ilişkinin en çok empati, iletişim, ekip ruhunun güçlenmesi, problem çözme becerisi ve iş birliği kavramlarıyla açıklandığı saptanmıştır. Öte yandan okul ortamında yaşanan sorunlar karşısında okul yöneticilerinin en yaygın olarak empati duygusunu hissettikleri; olumsuz duygular karşısında en çok duyguları kontrol etme ve empatinin kurma yollarının kullandıkları tespit edilmiştir. İdarecilerin okul içinde yaşadıkları herhangi bir çatışma durumunda başvurdukları çözüm yolları arasında en çok vermiş oldukları yanıt ise sağlıklı iletişim kurma olarak tespit edilmiştir. Aktif dinleme, çözüm odaklı yaklaşım kullanma, empati kurmak ve sakin kalmak ise kullanılan diğer yaygın yöntemler olarak saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Duygusal Zekâ, Liderlik Davranışları, Yönetici Becerileri, Kriz Yönetimi

2025, … sayfa

ABSTRACT
M.Sc.

Ege Özgür ALTIKARDAŞLAR
Manisa Celal Bayar University
Graduate School of Education
Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Melda Meliha Erbaş

This study aims to reveal how school administrators relate their emotional intelligence to their managerial skills. In this context, the study examines what emotions school administrators feel when they encounter any problems in the management process and what solutions they resort to when they experience any conflicts with school staff, parents, or students. A case study design was used in this study. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used as the data collection tool. The data were analyzed through content analysis. According to the findings, 16 of the 22 school administrators indicated that there was an interaction between emotional intelligence and educational management. It was determined that empathy and effective communication skills, which are the most prominent emotional intelligence skills among school administrators, influence leadership behaviors, and that the relationship between managerial behavior and emotional intelligence skills is most clearly explained by empathy, communication, team spirit, problem-solving skills, and cooperation. On the other hand, it was found that school administrators most commonly feel empathy when faced with problems in the school environment; when faced with negative emotions, they most often use methods of controlling their emotions and building empathy. Among the solutions that administrators resort to in the event of any conflict within the school, the most common response was found to be establishing healthy communication. Active listening, using a solution-oriented approach, empathizing, and remaining calm were identified as other commonly used methods.

Keywords: Educational management, Emotional Intelligence, Leadership Behaviors, Managerial Skills, Crisis Management

2025, … pages

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi 5
1.2. Problem Durumu 6
1.3. Problem Cümlesi 9
1.4. Alt Problemler 9
1.5. Araştırmanın Varsayımları 10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 10

BÖLÜM II 11

KURAMSAL YAKLAŞIMLAR 11

2.1. Zekâ 11
2.1.1. Zekâ Kuramları 12
2.1.1.1. Sosyal Zekâ Kuramı 12
2.1.1.2. Piaget' nin Zekâ Kuramı 12
2.1.1.3. Pratik Zekâ Kuramı 13
2.1.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı 13
2.2. Duygu 15
2.3. Duygusal Zekâ 16
2.3.1. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi 16
2.3.2. Duygusal Zekâ Modelleri 17
2.3.2.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Zekâ Modeli 18
2.3.2.2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli 19
2.3.2.3. Goleman Duygusal Zekâ Modeli 20
2.3.2.4. Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli 22
2.3.3. Duygusal Zekâ ve Liderlik 23
2.4. Liderlik 25
2.4.1. Liderlikle İlgili Yaklaşımlar 25
2.4.1.1. Durumsallık Yaklaşımı 25
2.4.1.1.1. Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı 26
2.4.1.1.2. House'un Yol- Amaç (Path-Goal) Teorisi 27
2.4.1.1.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı 27

2.4.1.1.4. Victor H.Vroom ve Philip W. Yetton'un Karar Verme Kuramı 28
2.4.1.2. Davranışsal Yaklaşım 29
2.4.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları 29
2.4.1.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları 30
2.4.1.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Modeli 30
2.4.1.2.4. Mc Gregor X ve Y Kuramı 32
2.4.1.3. Özellikler Yaklaşımı 33
2.4.1.4. Liderlikte Yeni-Postmodern (Alternatif) Yaklaşımlar ve Türleri 33
2.4.1.4.1. İşlemci Liderlik 34
2.4.1.4.2. Dönüşümcü Liderlik 34
2.4.1.4.3. Demokratik Liderlik 34
2.4.1.4.4. Otokratik Liderlik 34
2.4.1.4.5. Kolaylaştırıcı Liderlik 35
2.4.1.4.6. Vizyoner Liderlik 35
2.4.1.4.7. Stratejik Liderlik 35
2.4.1.4.8. Karizmatik Liderlik 35
2.4.1.4.9. Hizmetkâr Liderlik 36
2.4.1.4.10. Süper Liderlik 36
2.4.1.4.11. Etkileşimci Liderlik 37
2.4.1.4.12. Öğretimsel Liderlik 37
2.4.1.4.13. Dağıtımcı Liderlik 37
2.5. İlgili Alanyazın 37
2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 38
2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 40
BÖLÜM III 44
YÖNTEM 44
3.1. Araştırmanın Türü ve Deseni 44
3.2. Katılımcılar 45
3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri 46
3.3. Veri Toplama Yöntemi 46
3.4. Verilerin Analizi 46
3.5. Veri Toplama Araçları 47
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik 48

BÖLÜM IV 49

BULGULAR 49

4.1. Duygusal Zekâ Kavramı ile Eğitim Yönetimi Arasındaki Etkileşime İlişkin Bulgular 49

4.2. Duygusal Zekâ Becerilerinin Liderlik Davranışlarına Etkisine İlişkin Bulgular 49

4.3. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Yönetici Becerileriyle İlişkilendirmesine İlişkin Bulgular 51

4.4. Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar Karşısında Hissettikleri Duygulara İlişkin Bulgular 54

4.5. Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuz Duygularla Baş Etmek İçin Kullandığı Yöntemlere İlişkin Bulgular 55

4.6. Okul Yöneticilerinin Okul Personeli, Veli ya da Öğrenci ile Yaşadıkları Herhangi Bir Çatışma Durumunda Başvurdukları Çözüm Yollarına İlişkin Bulgular 57

BÖLÜM V 61

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 61

5.1. Tartışma 61

5.1.1. Duygusal Zekâ Becerilerinin Liderlik Davranışlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 61

5.1.2. Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuz Duygularla Baş Etmek İçin Kullandığı Yöntemlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 62

5.1.3. Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar Karşısında Hissettikleri Duygulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 63

5.1.4. Okul Yöneticilerinin Okul Personeli, Veli ya da Öğrenci ile Yaşadıkları Herhangi Bir Çatışma Durumunda Başvurdukları Çözüm Yollarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 64

5.1.5. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Yönetici Becerileriyle İlişkilendirmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 65

5.2. Sonuç ve Öneriler 66

KAYNAKÇA 69

ÖZGEÇMİŞ 82

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.2.1 Okul Yöneticilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri ....**Error! Bookmark not defined.**
Tablo 4.2 Duygusal Zekâ Kavramı ile Eğitim Yönetimi Arasındaki Etkileşim 49
Tablo 4.3 Duygusal Zekâ Becerilerinin Liderlik Davranışlarına Etkisi 49
Tablo 4.4 Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Yönetici Becerileriyle İlişkilendirmesi 51
Tablo 4.5 Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar Karşısında Hissettikleri Duygular 54
Tablo 4.6 Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuz Duygularla Baş Etmek İçin Kullandığı Yöntemler 55
Tablo 4.7 Okul Yöneticilerinin Okul Personeli, Veli ya da Öğrenci ile Yaşadıkları Herhangi Bir Çatışma Durumunda Başvurdukları Çözüm Yolları 57

KISALTMALAR LİSTESİ

EQ-EI: Emotional Quotient-Emotional Intelligence-Duygusal Zekâ

IQ: Intelligence Quotient-Zekâ Katsayısı

MIT: Multiple Intelligence Theory-Çoklu Zekâ Kuramı

LPC: Least Preferred Co-worker Scale-En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı Ölçeği

DZB: Duygusal Zekâ Becerileri

YB: Yönetici Becerileri

TEŞEKKÜR

Çalışmanın bütün aşamaları boyunca bana rehberlik eden, desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Melda Meliha ERBAŞ'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Beni bugünlere getiren, maddi ve manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim, bana her zaman umut aşılayan, hayatın zorlukları karşısında hiçbir zaman yalnız bırakmayan, bana hep iyi örnek olmuş olan annem, babam, anneannem ve halama teşekkür ederim.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, bir kişinin kendi deneyimleri ve kasıtlı kültürleme ile arzu edilen davranış değişimlerini gerçekleştirme süreci olarak nitelendirilebilir (Demirel, 2002, s. 6; Erdem ve Eğmir, 2020). Ayrıca, bireyin kendi yaşantısı aracılığıyla ve hedefli bir biçimde istediği davranış değişikliklerini yaratma süreci olarak da tanımlanabilir (Erdem ve Eğmir, 2020; Ergün, 2009, s.1). Günümüzde eğitim, belirli hedefler doğrultusunda tasarlanmış eğitim sistemleri aracılığıyla, uzman eğitimcilerin katkılarıyla farklı seviyede ve nitelikteki eğitim kurumlarında her yaştan, cinsiyetten ve sosyal sınıftan bireylere sunulan bir hizmet haline gelmiştir (Koçyiğit, 2018; Erdem ve Eğmir, 2020).

Akyüz'e (1997: 2) göre eğitim, bireyin; zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yeteneklerini, istenilen yönde ilerletmesini destekleyen bir yapıdır. Eğitim, toplumun ihtiyaçlarını karşılayarak kişinin gelişimini sürdürebilmesi için hayat boyunca devam eder. (akt. Şenkaloğlu, 2021). Cevizci'ye göre eğitim, bireyin tercih ettiği bir disiplin üzerinde gelişmesi ve içindeki potansiyelin çeşitli yöntem ve araçlar kullanılarak ortaya konması ve geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir (Cevizci, 2010:533; Şenkaloğlu, 2021).

Eğitimle ilgili tariflerin ve tanımların incelenmesi sonucunda, bu kavramın birçok farklı açıdan ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu farklılıkların kaynağı, eğitim kavramının çok geniş bir kapsama sahip olması ve değişen dünya koşullarına uygun dinamik bir yapı içermesidir. Her ne kadar bu tanımlar arasında önemli farklılıklar bulunsa da, hepsinin ortak bir noktası bulunmaktadır. Bu da eğitimin, bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında değişiklik yaratma süreci olarak değerlendirilmesidir. Başka bir deyişle, eğitimin kendisini ifade etmektedir. İnsan için derin anlamlar taşıyan ve büyük bir öneme sahip olan eğitim; insanı belirli plan ve hedeflere göre yetiştirirken, bireyin fizyolojik ve psikolojik durumunu göz önünde bulundurarak gerçekleştirilen çalışmaların bütünü olarak değerlendirilebilir (Akyüz, 1997: 2; Şenkaloğlu, 2021). Eğitimle ilgili yapılmış olan bu tanımlar, okullarda gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin bir hedefe bağlı olarak yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Okullarda öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin ana hedefi, bireylerin farklı özelliklerini dikkate alarak belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmaktır. Bu nedenle, öğrencilerin değişik ilgi alanları, becerileri ve zekâ düzeylerini dikkate almak son derece önemlidir. Öğrenme aşamalarında öğrenciler, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iş birliği yaparken, ebeveynlerinden de destek almaya gereksinim duyarlar. Bu nedenle, kişilerarası etkileşimin yoğun olduğu bu süreçte, bu etkileşimler ve onların duygusal sonuçları öğrenim üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilir (Köksal, 2007).

Son yıllarda, birçok eğitimci, öğrenim ortamlarında öğrencilerin duygusal zekâlarının dikkate alınması ve duygusal zekâ özelliklerinin eğitim yöntemlerine entegre edilmesi konusunda hemfikir durumdadır (Ashkanasy ve Dasborough, 2003; Erbaş, 2022). Goleman (1995), bireyin duygusal ve sosyal becerileri eğitim süreçlerine katıldığında, bunun hem akademik başarıyı artırdığını hem de kişiler arası ilişkilerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Öğrenme stillerinin de duygusal zekâ özellikleriyle bağlantılı olduğunu ifade etmektedir (Erbaş, 2022). Bu bağlamda eğitim kurumlarında duygusal zekâ kavramı üzerinde durulması, eğitimin yönetimini gerçekleştiren okul idarecileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin bu kavramla ilgili bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitimle ilgilenen kurumların bireyler ve kaynaklarla olan etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan etkinlikler eğitim yönetimi olarak adlandırılmaktadır. (Er, 2020; Taymaz, 2009). Can (2018) eğitim yönetimini, "toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim kurumunu, belirlenmiş hedefleri doğrultusunda yürütme, geliştirme ve değerlendirme süreci" olarak tanımlamıştır (Savaş, 2020). Eğitim yönetiminin bir bilim olarak kabul edilmeye başlamasının temelleri Amerika Birleşik Devletleri'nde atılmıştır. Eğitim yönetiminin entelektüel altyapısı batı kültürü ve toplumsal yapılarından etkilenmiştir. 1900'lerin başlarına kadar, eğitim yönetimi ile ilgili görüşler sadece filozofların düşünceleriyle sınırlı kalmış ve bu alan bir bilim olarak gelişim gösterememiştir. Eğitim konusu genelde felsefi bir bağlamda ele alınmıştır. Bu alandaki bilimsel uygulamalar, eski yöneticilerin anlattığı hikayelere ve kişisel tecrübelerine dayanan önerilerle şekillenmiştir (Heck ve Hallinger, 2005). Ancak çağdaş bilimin başlangıcıyla birlikte eğitimin bilimsel metotlarla incelenmesi gerektiği düşüncesi yaygınlaşmış ve eğitim, bir bilim dalı olarak kabul edilmiştir. Eğitimin felsefeden ayrılarak bilim haline gelmeye

başlamasında öğrenme üzerindeki araştırmaların etkisi büyük olmuştur. Özellikle Cattell ve Thorndike'ın yirminci yüzyılın başlarında gerçekleştirdikleri çalışmalar, eğitimin bilimsel bir alan haline gelmesinde önemli rol oynamıştır. Eğitimin bilimleşme süreci, eğitim yönetiminin de bilimsel yöntemlere göre ele alınmasını sağlamıştır. Ayrıca eğitimin kamu hizmeti olarak kabul edilmesiyle birlikte, eğitimde verim artışı sağlama arayışları da eğitimin bilimleşme sürecine destek vermiştir. Yönetim kavramının bilimsel bir çerçevede incelenmeye başlanması da bu alandaki bilimsel temellerin atılmasında diğer bir faktör olmuştur. 1727 yılında Kameral Bilim Kürsüleri'nin kurulmasıyla yönetimin ekonomik gelişim üzerindeki etkisi ele alınmaya başlanmış, T.W. Wilson'un yönetim bilimi üzerindeki çalışmaları, Gulick ve Urwick'in yönetim süreçlerine dair fikirleri, Taylor'un yönetimi bilimsel ilkelerle incelemesi, Fayol'un yönetim süreçlerini tanımlaması da eğitim yönetimi bağlamında bilimleşme sürecine önemli katkılar sağlamıştır (Özdemir, 2018; Savaş, 2019: 258).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin rollerini yerine getirmek ve eğitimin hedeflerine ulaşma görevini üstlenmiş, eğitim sürecinin gerçekleştirildiği okullardan oluşan bir yapıdır. Okullar, eğitim sisteminin en etkili bileşenidir. Okul aracılığıyla eğitim sisteminin kapsamı ve çevresi tanımlanır. Okul, eğitimin başlangıç noktası, temel yapısı ve üretime yönelik en açık düzenlemesidir (Açıkalın, 1998; Dervişoğlu, 2017: 19).

Okul yöneticisinin görev alanı oldukça geniş ve çeşitlidir, ayrıca son dönemlerde okul yöneticilerinden beklenen özelliklerin değiştiği ve çeşitlendiği gözlemlenmektedir. Okul yöneticisinin sadece okul yönetimiyle kalmaması, aynı zamanda okulu ve çevresini sosyal etkinlikler içine dâhil etmesi, öğretmenlerle öğrencileri grup aktivitelerine teşvik etmesi, öğrenme süreçlerini gözlemlemesi, yeni projeler geliştirmesi, planlama, programlama ve organizasyon faaliyetleri gerçekleştirmesi, performans artırma odaklı çalışmalar yapması ve liderlik aşamasında aktif olması gibi çok yönlü bir rol üstlenmesi beklenmektedir (Dervişoğlu, 2017:21). Okul yöneticileri bu doğrultuda etkili bir yönetim gerçekleştirebilmesi için belirli becerilere sahip olması gerekmektedir.

Etkili bir yönetim için yöneticilerin kavramsal, teknik ve insani yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2000; Çavdar vd., 2022). Kavramsal beceriler, yöneticinin kuruluşu bütün olarak değerlendirme kabiliyetidir.

Organizasyonun görevlerinin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğu ve bir bölümdeki değişikliklerin diğer bölümler üzerindeki etkisini anlama yeteneğini içermektedir. Kurum içinde alınan bir kararın etkin bir şekilde hayata geçirilmesi, bu kararı verenlerin ve uygulayanların kavramsal becerilerinin seviyesine bağlıdır (Koen, 2005). Örgütün çeşitli kısımlarının etkili bir şekilde bir arada çalışması, ilgili yöneticilerin yalnızca kavramsal becerilerine bağlı değil, aynı zamanda kuruluşun geleceğini de şekillendirmektedir. Kavramsal beceri, aynı zamanda örgütün insani ve teknik boyutlarını da göz önünde bulundurmaktadır. Bu beceri, mevcut bilgiyi kullanmayı ifade eder ve yöneticilerin teknik görevleri yerine getirebilme, bireyleri ve grupları anlamak ve motive etmek ile örgütün tüm faaliyetlerini ve menfaatlerini ortak bir hedef doğrultusunda yönlendirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Çavdar vd., 2022).

Teknik beceriler, özellikle süreç, yöntem ve teknik bilgi yeterliliğini ifade eden kabiliyetlerdir. Teknik beceri, uzmanlıkla ilgili bilgiyi, bu alandaki yetkinliği ve belirli alet ve teknikleri kullanma becerilerini içermektedir. Mesleki alanlarda ve iş yerlerinde gerçekleştirilen eğitimler, teknik becerilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Lewis, 2007). Öğretmenlik ve eğitim yönetiminde teknik beceriler, uzun vadede deneyimle kazanılan bir süreçtir. Ancak bu alanda sunulacak bir eğitim ile kısa sürede etkili sonuçlar elde edilebilir. Bu çerçevede, hizmet içi eğitimler ve lisansüstü programlarla yöneticilerin yönetimle ilgili teknik becerileri artırılabilir (Çavdar vd., 2022).

İnsani beceriler, yöneticinin bir grup içinde etkili bir şekilde çalışabilmesi ve liderlik ettiği organizasyonda iş birliği gerçekleştirme kapasitesidir. Bu beceri, yöneticinin, birlikte çalıştığı meslektaşlarını ve bağlı olduğu ekipteki çalışanları nasıl gördüğü ile onların karşısındaki tutumunu kapsar (Lewis, 2007). Yüksek seviyede insani becerilere sahip yöneticiler, ekibindeki bireyler ve organizasyon üzerindeki kendi inanç ve tutumlarının bilincindedirler. Farklı bakış açıları ve inançların varlığını kabul ederler. Ayrıca, kendi davranışlarının ne anlama geldiğini diğerlerine etkili bir şekilde iletebilme kabiliyetine sahiptirler (Koen, 2005). Etkili bir yönetimin bu üç ana beceriye ayrılması, hedefleri analiz etmede faydalıdır. Bu beceriler birbiriyle bağlantılıdır. Bu nedenle hangi becerinin nerede başladığını veya sona erdiğini belirlemek zordur (Çavdar vd., 2022). Bu bilgiler ışığında etkili bir yönetim gerçekleştirmek, aynı zamanda etkili bir liderlik sergilemek olarak kabul edilmesi ya da kabul edilmemesi önemli bir tartışma konusudur.

Liderlik ve yöneticilik birbirinin yerine çoğu zaman kullanılsa da, bu iki terim arasında farklılık gösteren birçok konu vardır. Yönetici, otoritesini kuralların çeşitliliğinden alırken, lider bireysel özelliklerinden güç kazanmaktadır; bu durum, onları birbirinden ayıran bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Eroğluer, 2014). Yönetici, diğer insanların adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba harcayan, işlerin plan çerçevesinde yürütülmesini sağlayan, uygulamaları organize eden ve sonuçları izleyen kişidir; lider ise, bağlı olduğu grubun hedeflerini belirleyen ve bu hedefler doğrultusunda grup üyelerini etkileme ve harekete geçirme yeteneğine sahip kişidir (Tunçer, 2011).

Yöneticilik, karmaşık çevresel koşullar altında organizasyonun düzenli ve tutarlı sonuçlar ortaya çıkarmasıyla ilgilidir, liderlik ise, organizasyona yeni bir vizyon kazandırarak değişimlerin gerçekleştirilmesiyle bağlantılıdır (Koçel, 2003: 586; Tunçer, 2011). Etkili bir lider aynı zamanda etkili bir yöneticidir, fakat bir yöneticide liderlik yeteneği bulunmayabilir. İşi doğru bir şekilde yerine getiren bireye yönetici, doğru olan işi gerçekleştiren bireye de lider denir (Kaya, 2002: 5; Tunçer, 2011). Bu noktada, liderlik ile yöneticilik arasında birçok farklılık olduğu görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada okul yöneticilerinin, duygusal zekâlarını liderlik davranışları ile nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda okul idarecilerinin yönetim sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştıklarında hissettikleri duyguların; yaşadıkları olumsuz duygularla baş etmek için kullandıkları stratejilerin; okul personeli, veli ya da öğrenci ile herhangi bir çatışma yaşadıklarında bu çatışmayı çözmek için başvurdukları yöntemlerin duygusal zekâ bağlamında değerlendirilmesi bu araştırmanın alt amaçlarıdır. Yapılan araştırmanın, okul yöneticilerinin eğitim ortamındaki paydaşların kendi aralarındaki ilişkileri olumsuz yönde etkileyen duygusal havayı ortadan kaldırarak, olumlu duygu ve düşüncelere yönelimi sağlayacak adımlar atması beklenen yararları arasındadır. Ayrıca oluşacak olan sağlıklı eğitim ortamının, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısı ve motivasyonuna olumlu yönde katkı sağlaması beklenmektedir. Eğitim ortamında yöneticilerin, yaşanan ya da yaşanacak olan yönetimsel problemler; öğretmenler, veliler veya öğrencilerle olan iletişimsel problemlerin çözüm yolları ve alınabilecek önlemler açısından duygusal zekânın önemi büyüktür. Bu bağlamda, eğitim yöneticiliğinde etkili bir liderin hem kendisinin hem de eğitim ortamındaki diğer paydaşların duygularını sezebilme, bu

duygudurumlarını yorumlayabilme ve kendi davranışlarına rehber olarak kullanabilme becerilerine sahip olmasının önemli olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve liderlik davranışlarını inceleyen nitel araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Durumu

Eğitim yönetimi, eğitimin işlevlerini yerine getirmede ve eğitim kurumlarındaki maddi ve beşerî unsurların etkin şekilde kullanılmasında büyük bir öneme sahiptir (Aslanargun, 2007; Savaş, 2020). Bu çerçevede eğitim yönetimi konusuna olan ilgi son dönemlerde önemli ölçüde yükselmiştir (Örücü ve Şimşek, 2011; Savaş, 2020). Özellikle 21. yüzyılın ilk yıllarından itibaren, etkili liderliğin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etki yarattığı düşüncesinin yaygınlaşmasıyla eğitim yönetimi alanına yoğun bir ilgi artışı gözlemlenmektedir. Küresel ekonominin gelişmesiyle birlikte ülkeler, en değerli kaynaklarının nitelikli iş gücü olduğunu anlamış ve bu durumu sağlamanın, eğitim sisteminde kritik bir rol oynayan etkili okul yöneticileri aracılığıyla mümkün olabileceğini fark etmişlerdir (Bush, 2007; Savaş, 2020).

Ülkemizde eğitim yönetimi, yasal bir çerçeve içinde ele alınması ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için faaliyetlerin başlatılması, cumhuriyetin ilk dönemlerinde onaylanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na dayanmaktadır (Keçeci ve Keçeci, 2025). Merkez ve taşra kuruluşlarının yapısının yeniden düzenlendiği bu yasanın ardından, aynı dönemde Atatürk'ün daveti ile Türkiye'ye gelen John Dewey'in hazırlamış olduğu Türk Eğitim Sistemi raporunda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine dair yeni dersler ve müfredatlar oluşturulmasına yönelik bazı öneriler bulunmaktadır (Başaran, 1993; Keçeci ve Keçeci, 2025). Daha sonra yurt dışında eğitim yönetimi alanında yaşanan gelişmelerin de etkisiyle, 1962 yılında gerçekleştirilen Yedinci Milli Eğitim Şurası, eğitim yöneticilerinin bilimsel temellere dayalı olarak yetiştirilmesi gerektiğine dair önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler doğrultusunda Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1964 yılında faaliyete geçmiştir. Bu fakültenin bünyesinde Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlama ve Ekonomi Bölümü kurulmuş ve lisans düzeyinde eğitim hizmetine başlamıştır. Sonraki yıllarda Hacettepe, Gazi, İstanbul, Dokuz Eylül ve Abant İzzet Baysal Üniversiteleri de benzer bölümler açarak Türkiye'de yöneticilerin ve müfettişlerin bilimsel esaslara dayalı bir

eğitim almasına büyük katkıda bulunmuşlardır. Ancak, 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun aldığı bir karar ile lisans eğitimi veren bu bölümler kapatılmıştır. Günümüzde bu bölümlerde sadece lisansüstü eğitim verilmektedir (Cemaloğlu, 2005; Savaş, 2020).

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin seçme ve yetiştirilmesine dair mevcut çerçeve şu şekilde gelişmiştir; 11 Ocak 2004 tarihinde yayımlanan düzenlemede eğitim yöneticiliği bir kariyer basamağı olarak ele alınmış ve mülakat ile birlikte bir sınav uygulaması da eklenmiştir (Resmî Gazete, 2004). Daha sonra bu yönetmelik 2006 yılında yeniden düzenlenmiş ve müdür yardımcılarının girdiği seçme sınavlarına okul müdürleri de dahil edilmiştir (Doğan, Demir ve Pınar, 2014; MEB, 2006). 13 Nisan 2007 tarihinde yayımlanan düzenleme ile mülakat ve sınav uygulamaları sona erdirilmiş, daha önceki yönetmelikten adaylık statüsü sona eren tüm öğretmenlerin başvuru yapmaları için gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Resmî Gazete, 2007). 24 Nisan 2008 tarihli düzenleme ile yönetici değerlendirme formundaki bölümlerden elde edilen puanların önceliğine göre atamaların yapılması hedeflenmiştir. Okul yöneticisi ve öğretmen olarak geçirilen süreler, hizmet içi eğitim katılımları ve ödüller gibi belgeler, formda yer alan puanlama kriterlerini belirlemiştir (Resmî Gazete, 2008). 13 Ağustos 2009 tarihinde, düzenlemede değişiklikler yapılmış ve yöneticilik pozisyonuna başvuracak kişilerin en az üç yıl öğretmenlik deneyimine sahip olma şartı getirilmiştir. İlgili yönetmelikte hem okul müdürleri hem de müdür yardımcıları için bir seçim sınavı yapılacağı ve bu sınavdan 60 puan ve üzeri alan adayların başarılı kabul edileceği açıklanmıştır (Resmî Gazete, 2009). 2009 yılında yayımlanan bu yönetmelik, önceki yönetmeliklerin bir derlemesi olarak değerlendirilmiştir. 2011 yılında bu yönetmelikte değişiklik yapılmış ve eğitim kurumlarındaki müdürlerin kesintisiz olarak 5 yıl, müdür yardımcılarının ise 8 yıl görev yapacakları, bu süre dolduğunda ise rotasyona tabi olarak yer değişikliğinde bulunacakları maddesi eklenmiştir (Resmî Gazete, 2011). 28 Şubat 2013 tarihinde yapılan yönetmelik değişikliği ile birlikte, atama sürecinin sınav ve mülakat uygulamaları ile yönetici değerlendirme formundaki puanlar esas alınarak gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur. Bu düzenlemede, her eğitim kurumu için sınav, mülakat ve değerlendirme formunda en yüksek puanı alan üç adayın belirlenmesi ve valiliğin bu üç kişiden birini yönetici olarak görevlendirmesi kararlaştırılmıştır (Resmî Gazete, 2013). 2013 yılında yayınlanan bu düzenlemede, valiliklerin yöneticilerin atanması

sürecine dahil olmaları geniş çapta tartışmalara yol açmıştır. Bu durum, sonrasında yeni bir yönetmelik düzenlemesi yapılmasına sebep olmuştur (Şanlı vd., 2024). 10 Haziran 2014 tarihinde yazılı sınav uygulaması sona ermiş ve yönetici değerlendirme formunda güncellemeler yapılmıştır (Resmî Gazete, 2014). 21 Haziran 2018 tarihli düzenlemeye göre ilk kez yöneticilik yapacak olanların yazılı sınav ve mülakat aşamalarından geçmeleri gerekecek, yeniden atanacak okul yöneticileri ise değerlendirme formundan elde ettikleri puanlara göre atamaları gerçekleştirilecektir (Resmî Gazete, 2018). 5 Şubat 2021 tarihinde çıkan yönetmelik gereğince, ilk defa yöneticilik görevine atanacak olanlar yazılı ve sözlü sınavlar ile değerlendirme formu üzerinden alınan puanlara dayanarak görevlendirilirken, mevcut okul yöneticilerinin ise değerlendirme formunda yer alan ölçüte göre atama yapılması planlanmıştır (Resmî Gazete, 2021). Son olarak, 5 Şubat 2021'de yayımlanan ve 31386 sayılı yönetici görevlendirme ve seçme yönetmeliğinde 1 Mart 2024 tarihinde bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Mevcut düzenlemede daha önce değerlendirme kriterleri arasında bulunan ikinci bir üniversiteden mezun olma, farklı alanlarda yüksek lisans ve doktora yapma, makaleler, ulusal ve uluslararası yarışmalar ve projeler ile okul içinde gerçekleştirilen faaliyetler ve kurslar, artık değerlendirme kriterleri dışında bırakılmıştır. Müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlikteki süreye verilen puanlar artırılmış ve ayrıca hizmet süresi için de puanlama yapılmaya başlanmıştır. Değerlendirme kriterlerinin sayısı azaltılmıştır (Şanlı vd., 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan yöneticilerin atanmasına dair yönetmeliği, okul yöneticilerinin gelişimi için bir rehber niteliği taşımakta olsa da, sunulan eğitim içeriğinin değişen eğitim gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Yeni'ye (2021) göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri; inisiyatif kullanma ve öz-yönetim, hesap verebilirlik ve üretkenlik, sorumluluk ve liderlik, kolay uyum sağlama ve esneklik, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, kültürlerarası ve sosyal beceriler olarak değerlendirdiğinde mevcut yetiştirme programının (oygm.meb.gov.tr, 2023) okul yöneticilerini çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde geliştirmekte eksikliklerin olduğu söylenebilir (Oynar ve Şahin, 2025).

Eğitim yöneticilerinin etkili liderlik sergilemesinde dikkate değer bir başka faktör ise, 21. yüzyılın başlangıcından bu yana liderlik açısından giderek daha fazla önemli hale gelen duygusal zekâ kavramıdır (Hayashi ve Ewert, 2006; Mandell ve

Pherwani, 2003; Mills, 2009; Palmer vd., 2001; Rahman vd., 2012; Sayeed ve Shanker, 2009; Yıldız vd., 2022). Bu durumun en temel sebeplerinden biri, liderlik ve onun temelini oluşturan etkileme sürecinde duyguların önemli bir rol oynadığının fark edilmesidir (Karadavut ve Çetin, 2017; Yıldız vd., 2022).

Günümüz anlayışıyla birlikte, bir örgütün hedeflerine ulaşmasında insan faktörünün önemi daha iyi anlaşılmıştır. Bu durum, bu konuda pek çok araştırma yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu araştırma konularından biri, Daniel Goleman tarafından duygusal zekâ olarak tanımlanan ve duyguların çalışanların iş hayatındaki başarı ve motivasyonlarına olan etkisini incelemektedir (Kazak ve Aygün, 2022; Özkalp vd., 2013). Goleman'a (2002) göre, bir grubun duygusal rehberliğini üstlenen kişi liderdir. Liderin rolü, olumsuz hislerin yarattığı durumu düzeltmek ve toplu duygulara olumlu bir yön kazandırmaktır. Lider, örgütün duygusal atmosferinin şekillenmesine, duygulara hitap ederek, ona bağlı olanların ruh hali üzerinde etkili olur ve bu duruma katkı sağlar. Bu nedenle liderlerin duygusal zekalarının yüksek olması gerekir (Türker, 2008; Yıldız vd., 2022). Liderin başka bir görevi de çalışanların bilgi ve yeteneklerini kullanmaları için teşvik etmektir; bu sayede performanslarını artırmak ve örgüt içerisinde olumlu bir atmosfer oluşturmak amaçlanmaktadır (Kapıkıran, 2004; Yıldız vd., 2022). Bu bağlamda okul yöneticilerinin sağlıklı bir eğitim ortamını oluşturmada, duygusal zekâ becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi ve liderlik davranışlarını duygusal zekâ becerileriyle nasıl ilişkilendirdiklerini literatüre kazandırmanın önemi büyüktür.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Okul yöneticileri duygusal zekâlarını liderlik davranışları ile nasıl ilişkilendirmektedirler?" şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin liderlik davranışlarına etkisine ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ kavramı ile eğitim yönetimi arasındaki etkileşim hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Okul yöneticileri duygusal zekâ becerilerini yönetici becerileriyle nasıl ilişkilendirmektedirler?

4. Okul yöneticileri yönetim sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştıklarında hangi duyguları hissetmektedirler?
5. Okul yöneticileri yönetim sürecinde yaşadıkları olumsuz duygularla baş etmek için neler yapmaktadırlar?
6. Okul yöneticileri okul personeli, veli ya da öğrenci ile herhangi bir çatışma yaşadıklarında bu çatışmayı çözmek için hangi yollara başvurmaktadırlar?

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmaya yönelik varsayımlara aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir:

- Veri toplama, veri analizi, uygulama süreçlerinde araştırmacı tamamen objektif ve yansız davranmıştır.
- Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları okul yöneticileri tarafından samimiyetle cevaplandığı kabul edilmiştir.
- Görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun olarak hazırlandığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada elde edilen veriler, Manisa ili ve ilçelerindeki görev yapan ve en az beş yıldır idarecilik görevini yürüten 22 okul yöneticisiyle gerçekleştirilen görüşme verileri ile sınırlıdır.

Araştırmada elde edilen veriler, görüşme sorularının kapsamı ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

2.1. Zekâ

İnsan davranışları üzerine yapılan çalışmalarda sıkça ele alınan yeteneklerden biri de zekâdır. Zihinsel yeteneklerin etkisiyle soyut veya somut nesneler arasındaki ilişkilerin anlaşılması, hedeflere ulaşmak için düşünsel becerileri kavrayabilme, soyut kavramlar üzerinde düşünme, mantık yürütme ve amaçların gerçekleştirilmesi için zihinsel yetenekleri uyum içinde kullanma kabiliyeti zekâ olarak adlandırılmaktadır (Doğan, 2014).

Binet'e (1961) göre zekâ, mantık yürütme, karar verme ve öz eleştiri yapabilme kapasitesidir. Garett (1954) ise, anlamaya ve sembolleri kullanarak sorunların üstesinden gelmek için gerekli yetenekleri barındıran zekâ tanımını bilişsel bir yetenek olarak ele almaktadır. Storddad (1956) ise bireyin karmaşık, zor, soyut, ekonomik, amaç odaklı, sosyal yönden değer taşıyan ve özgün karakteristikler sergileyen zihinsel eylemleri gerçekleştirebilme becerisi ile birlikte bu şartlarda bireyin enerjisini davranışlara yönlendirme ve heyecan duygusuna karşı koyabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Wechsler'e (1958) göre, zekâ, "bir kişinin hedef doğrultusunda davranma, mantık yürütme ve çevresiyle düşüncelerini etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. Kişinin amaç doğrultusunda hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresiyle olan ilişkilerinde etkin olma potansiyelinin tamamıdır" (Konrad ve Hendl, 2002:42) şeklindeki tanımlar, zekânın biyolojik ve zihinsel süreçlerle bağlantısını ifade etmektedir. Morgan (1981:37-38) zekâyı zihinsel yeteneklerin toplamı olarak tanımlar. Başka bir deyişle, bireyin edindiği tüm bilgiler ve mevcut öğrenme kapasitesi bu tanımın kapsamındadır. Morgan (1981), zekâ üzerinde hem genetik faktörlerin hem de çevresel etkilerin rol oynadığını vurgulamıştır (Ergin, 2008:23-24).

Zekâ kavramı birçok psikolog tarafından çeşitli kategoriler içinde incelenmiştir. Bazıları bu konuları bilişsel, bazıları gelişimsel ve kişilik özellikleri açısından, bazıları ise psikolojik ve duygusal boyutlarda tanımlamalar yapmışlardır (Özdemir, 2015:9):

- Weschler'e (1959) göre, zekâ, bir kişinin hedeflerine yönelik hareket etme, mantıksal düşünme ve çevresiyle etkileşimde bulunma yeteneğinin toplamıdır. Ayrıca Weschler zekânın duyusal yönüne vurgu yapan ilk kuramcılardandır.
- Piaget'e (1959) göre zekâ kavramı, sosyal çevreye adapte olabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.
- Thorndike'a (1961) göre zekâ, çeşitli düşünme yeteneklerinin bir birleşimi olup, mekanik, sosyal ve soyut zekâ olarak sınıflandırılmaktadır.
- Terman'a (1994) göre zekâ, soyut şekillerde düşünce geliştirebilme yeteneğidir.

2.1.1. Zekâ Kuramları

2.1.1.1. Sosyal Zekâ Kuramı

1920 yılında Thorndike, sosyal zekâyı "etrafını kavrama ve insan ilişkilerinde uygun şekilde davranma" olarak tanımlamıştır. Sosyal zekâ, bir grupta iş birliği yapabilme, beden dili, jestler ve mimikler aracılığıyla olumlu iletişim kurabilme, çevresindeki duyguları ve düşünceleri anlayabilme, analiz edebilme ve insanları ikna edebilme kabiliyetidir (Akıncı, 2018:10; Güney, 2009:6).

Sternberg, sosyal zekâ konusunda farklı bakış açıları geliştirmeye devam etmiş, başarı ve pratik zekâ kavramını vurgulayarak "Kişinin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek, güçlü yönlerini kendisi için faydalı bir şekilde kullanırken, zayıf yönlerini de iyileştirip daha iyi hale getirme" düşüncesini ortaya koymuştur. Ayrıca, yaptığı sistematik araştırmalar sonucunda Thorndike ile benzer düşünceler üreterek, sosyal zekâyı "sadece bilimsel başarılardan farklı olarak; bireyin günlük yaşamındaki sorunlarla başa çıkma becerisi ve pratik çözümler bulma yeteneği" olarak tanımlamıştır (Akıncı, 2018:10; Karabulut, 2012:20).

2.1.1.2. Piaget' nin Zekâ Kuramı

Piaget, daha önce yapılmış zekâ tanımlarının tersini savunmuştur. Zekâyı, zihnin yenilenme ve gelişim potansiyeli olarak tanımlamıştır. Piaget, zihni insan vücudundaki sindirim sistemine benzetmektedir. Zihnimiz, çevremizdeki olayları gözlemleyerek ve anlamlandırarak ilerlemektedir. Piaget, zihin gelişiminin kalıtımsal fiziksel işlevlerle doğrudan ilişkisini vurgular. Zihnimizin iki temel işlevi bulunmaktadır: birisi yapılandırma, diğeri ise uyum sağlama. Yapılandırma, bireyin zihninde doğuştan var olan özelliklerin zamanla daha üst seviyelere ulaşmasıdır. Uyum sağlama ise benimseme ve adaptasyon süreçleriyle işler. Zihnin tüm faaliyetlerinde yer

alan benimseme ve uyum sağlama, kişilerin dış dünya ile olan bağlantılarını kurar. Bu, uyum sağlamadır ve bireyin sürekliliğini destekler. Piaget, zekânın farklı yönlerini ön plana çıkararak bireyleri ayırt etmenin temel unsurlarından birini belirtmiştir (Akıncı, 2018:11; Güney, 2009:7). Piaget, insanları birbirinden ayıran en önemli zihinsel yeti olan zekânın temel özelliklerini üç ana noktada toplamıştır (Güney, 2009: 8):

- Zekâ, organizmanın çevresine uyum sağlamanın özel bir biçimidir. Bu uyum, bireyin çevresiyle etkileşim kurmasını sağlar.
- Zekâ, bir tür denge durumudur. Zihinsel yapılar ile çevre arasında sürekli olarak yenilenen bir denge söz konusudur.
- Zekâ, bir tür zihinsel işlem sistemidir. Bilgi edinimi, hareket yoluyla gerçekleşir.

2.1.1.3. Pratik Zekâ Kuramı

Sternberg, bir araştırmasında insanlardan "zeki bireyi" tarif etmelerini istemiştir. Çalışmaya katılanlar ise bu tanımı, günlük sosyal yaşam becerilerinin en önemli özellikleri olarak belirtmişlerdir. Pratik zekâ teorisi üç ana unsurdan oluşur: bilişsel, bağlamsal ve deneyimsel boyutlar. Bilişsel boyut, bireyin akıl yoluyla hareket etme yeteneğini geliştirmesi anlamına gelmektedir. Bağlamsal boyut ise, bireyin sosyal faktörleri dikkate alırken yürüttüğü ve kendi dışında gelişen süreçleri anlatmaktadır. Deneyimsel boyut, kişinin yaşadığı tecrübelerin iç ve dış çevresiyle olan ilişkilerini kapsamaktadır (Akıncı, 2018: 10-11; Güney, 2009: 6-7).

2.1.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Harvard Üniversitesi'nden Dr. Howard Gardner, bireylerin zihinleri hakkında yaptığı bilimsel araştırmalarla zekânın tanımına yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu bağlamda zekâ, sekiz ayrı alandan oluşmaktadır. Sağ ve sol beyin faaliyetlerinin farklı yönleriyle gerçekleşen öğrenme kalıcı ve gerçek olmaktadır. Bu durum, insan zekâsını tanımlamak için sadece IQ'nun yeterli olmadığını göstermektedir. Gardner, bu tanımı Çoklu Zekâ Kuramı (MIT- Multiple Intelligence Theory) olarak adlandırmıştır. Çoklu Zekâ kavramı, bir kişinin zekâsını müzik, sanat, matematik, edebiyat ve spor gibi yetenekleri üzerinden değerlendirerek tanımlamaktadır. Gardner tarafından belirlenen zekâ türleri şunlardır (Akıncı, 2018: 11-12; Maboçoğlu, 2006:6-7):

- **Sözel/Dilsel Zekâ:** Bir bireyin dilin unsurlarını etkin bir şekilde uygulama becerisi olarak tanımlanmaktadır.

- **Matematiksel/Mantıksal Zekâ:** Mantıksal düşünme, neden-sonuç bağlantıları çerçevesinde önermeler geliştirebilme, soyut kavramlar üzerinde işlem yapabilme, soru sorma ve sayıları etkili bir biçimde kullanabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır.
- **Görsel/Alansal Zekâ:** İnsanın kendi görsel deneyimini oluşturabilme; dünyayı doğru bir perspektifle algılama, düşünme yeteneği, zihinsel kavramlar geliştirme, hayal etme, içsel ve dışsal benzetmelerden yararlanabilme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır.
- **Bedensel/Kinestetik Zekâ:** Bireyin zihnindeki fikirleri ve hislerini ifade edebilmesi için bedenini kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır.
- **Müziksel Zekâ:** Müzikle sürekli etkileşimde bulunan her bireyin, şarkı yazma, seslendirme ve enstrüman çalma gibi müzikal yeteneklerini kullanabilme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır.
- **Sosyal/Kişiler Arası Zekâ:** Çevresindekilerin hislerini, arzularını ve gereksinimlerini kavrama, ruh halleri ve yeteneklerini tanıma, başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma becerisi olarak tanımlanmaktadır.
- **Öze Dönük/Kişisel Zekâ:** İnsanın kendi kimliğini anlamak amacıyla gerçekleştirdiği çabalar, kendi duygularını ve bilgilerini anlamlandırma kabiliyeti olarak ifade edilmektedir.
- **Varoluşçu Zekâ:** Bulunduğu beyin alanına ilişkin bir kanıt olmaması nedeniyle somut bir şekilde anlamlandırılamaz, ancak içerdiği unsurlar bakımından değerli ve kayda değer bulunmaktadır. İnsan varlığının anlamına dair sorulara yoğunlaşan, çözüm üretmeye çalışan "Büyük problemler zekâsı" olarak ifade edilmektedir.
- **Doğacı Zekâ:** Gardner'ın daha sonra eklediği zekâ türlerinden biridir. Bu zekâ türü, doğayı anlayabilme ve onu derinlemesine tanıyabilme kabiliyeti olarak tanımlanır (Yılmaz, 2019).

Çoklu Zekâ Kuramı, öğrenme süreçleri ve tutum geliştirme konusunda çeşitli fikirlerin ortaya çıkmasına olanak tanımıştır. Sadece IQ'nun problem çözme yeteneği olarak düşünülmesi anlayışı, artık farklı zekâ türleri sayesinde çeşitli problem çözme yeteneklerinin de bulunabileceği anlayışıyla değişmiştir. Gardner'ın tanımladığı sosyal/kişiler arası zekâ alanı, daha sonra duygusal zekâ olarak değerlendirilmiştir. Ancak Gardner, bu değerlendirmeyi doğru bulmamaktadır. Diğer taraftan, duygusal

zekâ kavramının özellikle eğitim ve iş dünyası açısından belirtilen yetenekleri değerli bulduğunu da belirtmiştir (Akıncı, 2018: 12; Maboçoğlu, 2006:11-12).

Bunun yanında, 2005 yılından sonra yapılan araştırmalara göre, Gardner'ın (1983) Çoklu Zekâ Teorisi'nin ampirik desteğinin olmadığına işaret etmektedir. Özellikle, Visser ve arkadaşları (2006) yaptıkları araştırma sonucunda, Gardner'ın en az sekiz bağımsız zekâ alanı olduğu iddiasının yaptıkları çalışma bulguları ile çelişmekte olduğunu tespit etmişlerdir.

2.2. Duygu

Türkçe sözlüğe göre, duygu "Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025). Psikoloji sözlüğünde ise "Öznel olarak yaşanan bir duygusal durumun dışa vurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısı" olarak tanımlanmıştır (Budak, 2005). Goleman (1995), Oxford İngilizce Sözlüğü'nde duyguyu "gelişigüzel bir anlayış, his, heyecan ya da hareket; gelişigüzel aşırı veya uyanmış zihin durumu" olarak tanımladığını belirtmiştir. Goleman, duyguları bir tür sezgi olarak tanımlayıp, bu sezgiye özgü belirli düşünceleri, ruhsal ve fizyolojik durumları ve davranış eğilimlerini ifade etmiştir. Goleman, pek çok farklı duygu tanımının yapılabileceğini ileri sürmektedir. 1990'lı yıllarda hislerin bir bilim alanı haline geldiği ve bu gerçek göz önünde bulundurulmadığı için insanların başarılı ama mutsuz bir yaşam sürdürdükleri gözlemlenmiştir. Duygusal zekâ kavramının gelişmesiyle birlikte, duyguların somut biyolojik temellerinin açığa çıkması ve bunların bilimsel bir çerçevede bir araya toplanması gerektiği vurgulanmıştır. Bireylerin duygularını yönetme yetenekleri geliştirilmediği takdirde ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlar belirlenmiştir. Zekâ katsayısı yükseldikçe duygusal zekâ seviyesinin düştüğü tespit edilmiştir (Akıncı, 2018: 12-13).

Eğitim kurumlarında insan ilişkilerinin yoğun bir şekilde yaşanması, duygu eğitimi konusunun önemini artırmıştır. Okul ortamında bireyler arası duygu yönetiminin önemi kadar, duygusal atmosfer ve duygusal iklim yönetiminin de önemi açıkça artmaktadır. Duygusal iklim yönetiminin başlıca hedefi; okulda var olan olumlu duyguların yayılması ve geliştirilmesi, olumsuz duyguların yıkıcı etkilerinin farkına varılması ve bu olumsuz duyguların azalması ile okul performansını ve iş doyumunu artırmaktır (Akçay ve Çoruk, 2012).

2.3. Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve diğer insanların duygularını yapılandırma, tanıma ve düzenleme konusundaki bilgilerinin yanı sıra duygusal bilgiyi etkin bir biçimde işleyebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Mayer ve Salovey, 1990; Mayer ve Salovey, 1995).

Duygusal zekâ; kişinin kendi duygularını ve çevresindeki duygusal durumları ayırt edebilmesi, bunların nedenlerini kavrayabilmesi ve bu anlayışı düşünce ve davranışlarına yansıtabilme kapasitesidir. Bu terim, çeşitli bilimsel disiplinlerle ilişkili olarak ortaya çıkmış ve hem eğitim, hem iş yaşamı, hem de günlük hayatta bireyin çevresiyle olan bağlantılarını geliştirmede önemli bir rol oynadığı görülmüştür (Akıncı, 2018; Ergin, 2008:27). Duygusal zekâ, zekânın bir başka türüdür. Kişiliğini tanımak, kendi hislerini doğru bir şekilde anlamak ve bu hisleri olumlu sonuçlar elde etmek için kullanabilmek, duygusal zekânın unsurlarındandır. Korku, depresyon ve öfke gibi duyguları etkin bir şekilde kontrol edebilmek, kendini motive edebilmek ve özellikle hayal kırıklığı anlarında olumlu düşünmek, empati yapabilme yeteneği yani diğer insanların bakış açılarıyla durumu değerlendirebilme becerisi ve sosyal ilişkilerde yetkinlik göstermektir (Konrad ve Claude, 2001:11; Uludağ, 2018).

2.3.1. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi

Psikoloji bilimi içinde duygusal zekâ teorisinin temelleri, zekâ testleri hareketinin ilk dönemlerine kadar gitmektedir. E. L. Thorndike (1920), Columbia Üniversitesi Öğretmen Koleji'nde eğitim psikolojisi profesörü olarak, sosyal zekâ adını verdiği duygusal zekâ boyutunu ilk tanımlayan isimlerden birisidir (Goleman, 2001). Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkışı, insan zekâsını anlama çabalarıyla yakından ilişkilidir. Zekâ üzerine gerçekleştirilen ilk çalışmalarda duygular tamamen göz ardı edilmiştir. İnsanların öğrenme başarılarının, zekâları ile sıkı bir bağı olduğu düşüncesiyle oluşturulup kesinliğine inanılan testler aracılığıyla sonuçlar elde eden bilim insanları, zekâyı sınıflandırarak geliştirdikleri ve uyguladıkları zekâ testi sonuçlarına dayanarak; zekânın geliştirilmesinin imkânsız olduğuna dair birçok inanç geliştirmişlerdir (Eriş, 2008; Kazak ve Aygün, 2020; Kumari, 2015). Zekâ testlerinin doğruluğuna ve zekânın genetik mirasla ilişkisine dair bu görüş, çevresel etmenler, yaşam deneyimleri ve eğitim gibi unsurların zekânın gelişimi üzerinde genetik faktörler kadar etkili olduğuna dair yapılan araştırmalarla sorgulanmıştır. Bu süreçte,

insanın zihinsel yeteneklerinin yalnızca IQ testleri ile tespit edilebilecek özelliklerden çok daha fazla nitelik taşıdığı anlayışı yaygınlaşmaya başlamıştır (Saban, 2010; Kazak ve Aygün, 2020). Howard Gardner (1983), duygusal zekâ teorisinin psikoloji alanında yeniden hayat bulmasında büyük katkı sağlamıştır (Goleman, 2001). Bu durumun bir yansıması olarak, Harvard Bilimler Enstitüsü'nde insan potansiyeli üzerine çalışan bir grup bilim insanının arasında Howard Gardner'ın yer alması ve bu alandaki araştırmalarını Çoklu Zekâ Kuramı (Altan, 1999) adıyla kuramsal bir çerçeveye oturtması, zekâ konusundaki düşüncelere yeni perspektifler kazandırmıştır. Gardner, beyin üzerine yaptığı araştırmalar sırasında, IQ'nun temelini oluşturan sözel ve matematiksel zekâ dahil olmak üzere, insanların yetenekleriyle bağlantılı sekiz farklı zekâ türü olduğunu ifade etmiştir. Bu zekâ türlerini "sözel, matematiksel, uzamsal, bedensel, müzikal, sosyal, içsel ve doğacı" şeklinde tanımlamıştır (Ay, 2008; Kazak ve Aygün, 2020). Gardner'ın zekâ türleri üzerine yaptığı sınıflandırmaya sonradan eklenen varoluşsal ve ruhsal zekâ, modelinin bir gelişim sürecine tabi olduğunu göstermektedir ve aynı zamanda zekânın birbiriyle bağlantılı zihinsel yeteneklerin toplamı olduğunu da ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Gardner'ın sınıflamasında, sosyal zekâ ile içsel/öze dönük zekâ türleri, duygusal zekâ ile pek çok açıdan benzer nitelikler göstermektedir (Çakar ve Arbak, 2004; Kazak ve Aygün, 2020). Reuven Bar-On (1988), duygusal zekâyı bir yaşam kalitesi ölçütü olarak ele almak amacıyla muhtemelen ilk çabayı ortaya koymuştur. Doktora tezinde, duygusal zekâ terimi, yaygın bir popülarite kazanmasından ve Salovey ile Mayer'in ilk duygusal zekâ modellerini yayımlamasından önce kullanılmıştır. Son olarak, 1990 yılında, Yale Üniversitesi'nden Peter Salovey ve şu anda New Hampshire Üniversitesi'nde görev yapan meslektaşı John Mayer, duygusal zekâ teorisini etkili bir şekilde ifade eden ve günümüze kadar taşıyacak olan "Duygusal Zekâ" adlı yeni ufuklar açan makaleyi yayımlamışlardır. (Goleman, 2001).

2.3.2. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ teriminin ortaya çıkmasından beri, araştırmacılar tarafından çeşitli modeller geliştirilmiştir. Hazırlanan bu modeller, duygusal zekânın yeteneklerini, becerilerini ve boyutlarını içermektedir. Geliştirilen duygusal zekâ modelleri, iki farklı kategoriye ayrılmaktadır. Bar-On, Daniel Goleman, Cooper ve Sawaf tarafından geliştirilen modeller karma model olarak isimlendirilmiştir. Salovey

ve Mayer tarafından geliştirilen model, yetenek modeli olarak kategorize edilmiştir (Yıldırım, 2012:22).

2.3.2.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Salovey ve Mayer'in 1990'lı yıllarda gerçekleştirmiş oldukları akademik araştırmalar, hem duygusal zekânın tanımında hem de bunun modellenmesinde, ilgili alanın literatürüne önemli katkılar sunmuştur. Diğer duygusal zekâ kuramları, onların öne sürdüğü temel varsayımlara dayanmakta olduğu için bu kurdukları model, duygusal zekâ yaklaşımlarının temel dayanağını teşkil etmektedir (Çakar ve Arbak, 2004; Karabulut, 2012: 29). Salovey ve Mayer'in modeli, diğer modellerden farklı olarak bir yetenek modeli olarak tanımlanır (Özdemir, 2015). Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâ modelini beş temel konu başlığı altında bir araya getirmişlerdir.

Öz-farkındalık

Belirli bir durumda veya zaman diliminde ne hissettiğini kavrayabilmek ve kendi duygularını anlayabilmek, duygusal zekanın temelini oluşturur. Duygularını tanıyan bireyler, ruh halleri konusunda bilinçlidirler; bu da, şahsi kararlar gerektiren durumlarda daha sağlıklı seçimler yapmalarına olanak sağlar. Bu kişiler, daha bağımsız hareket edebilir, kendi sınırlarından emin olup hayata olumlu bir perspektiften bakabilirler.

Öz-kontrol

Farkında olunan duyguları doğru bir şekilde kontrol edebilmek ve yönetebilmek, duygusal zekanın önemli özelliklerinden biridir. Kendini sakinleştirme, aşırı kaygılardan, umutsuzluktan ve hassasiyetlerden kurtulma becerilerini içerir. Bu yeteneği zayıf olan bireyler sürekli olarak huzursuzlukla başa çıkmakta zorlanırken, bu yeteneği güçlü olanlar hayatın hoş olmayan sürprizleriyle ve zorluklarıyla karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay bir şekilde yeniden toparlayabilmektedirler.

Motivasyon

Bir insanın kendisini motive edebilmesi için öncelikle duygularını bir hedef etrafında bir araya getirmesi gerekmektedir. Duygusal öz kontrolü, yani doyumu erteleyebilme ve ani tepkileri önleyebilme, her başarının temelinde yatan önemli bir niteliğe sahiptir. Kendini motive etme becerisine sahip olan bireyler, yürüttükleri her işte daha fazla üretkenlik ve etkililik göstermektedirler.

Sosyal Farkındalık

Başkalarının hislerini anlayabilmek ya da başka bir ifadeyle empati yapabilmek, duygusal zekanın önemli bir özelliğidir. Empatik bireyler, diğerlerinin ihtiyaçlarını ve isteklerini belirten işaretlere daha fazla hassasiyet gösterebilmektedirler.

Sosyal İlişki Yönetimi

Duygusal zekanın bir diğer önemli özelliği, başkalarıyla olan ilişkileri etkili bir şekilde yönetmektir. Bu yetenekler, popülaritenin, liderliğin ve kişiler arası etkinliğin temel bileşenleridir. Her birey, duygusal zekanın bu beş farklı alanındaki yetenekler bakımından çeşitlilik göstermektedir. Bazı bireyler, diğerlerinin endişelerini gidermekte son derece yetenekli olsalar bile, aynı yeteneği kendi hislerini sakinleştirmekte sergileyemeyebilirler. Bazı bireyler daha fazla empati yapabilirken, diğerleri hem kendi duygularını anlamada hem de başkalarının duygularına karşı duyarlı olma konusunda daha az yetkin olabilmektedirler (Tuğrul, 1999:15).

2.3.2.2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâyı ölçen ilk kişi olan Reuven Bar-On, geliştirdiği ölçekle bu kavramın önemini vurgulamıştır. Bar-On, duygusal zekâ yeteneklerinin zaman içinde farklılaşabileceğini, bireyin yaşamı boyunca değişim gösterebileceğini ve çeşitli eğitim ile gelişim programları aracılığıyla bu yeteneklerin geliştirilebileceğini savunmaktadır. Ayrıca geliştirdiği modeldeki boyutların, bireylerin gösterecekleri duygusal zekâ yeteneklerinden ziyade, duygusal zekâ potansiyellerini ortaya çıkarma kapasitesine sahip olduğunu ifade etmektedir (Erkuş ve Günlü, 2008).

Bar-On'un duygusal zekâ modeli 5 ana boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişisel, kişilerarası, stres yönetimi, adaptasyon ve genel ruh hali olarak ayrılmaktadır. Modelde ana boyutların içeriğini kapsayan 15 alt boyut bulunmaktadır (Bar-On, 2003, akt: Ergin, 2017).

- **Kişisel Boyut:** Duygusal Öz-Farkındalık, Öz-saygı, Atılganlık, Kendini Gerçekleştirmek, Bağımsızlık
- **Kişilerarası Boyut:** Sosyal Sorumluluk, Empati, Kişilerarası İlişki
- **Stres Yönetimi:** Dürtü Kontrolü, Stres Toleransı
- **Adaptasyon:** Esneklik, Problem Çözme, Gerçeklilik

- **Genel Ruh Hali:** Mutluluk, İyimserlik (Bar-On, 2003, akt: Ergin, 2017)

2.3.2.3. Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Goleman, bir kişinin en iyi performansı gösterebilmesi üzerine teknik beceriler, zekâ katsayısı (IQ) ve duygusal zekânın etkisini incelemek için gerçekleştirdiği bir araştırmada, duygusal zekânın bireyin başarı düzeyinde iki kat daha önemli olduğu sonucuna varmıştır (Goleman, 2003). Duygusal zekâ bu modele göre 5 boyuta ayrılmıştır; öz-farkındalık, kendi duygularını yönetebilme, kendini motive etme, sosyal farkındalık, sosyal ilişki yönetimi.

Öz-farkındalık

Öz-farkındalık, bireyin hislerini, olumlu taraflarını, olumsuz taraflarını ve gereksinimlerini anlaması demektir. Kendini güçlü bir şekilde tanıyan kişiler, hem kendilerine hem de başkalarına karşı samimidirler. Bu yeteneği edinmiş olan bireyler, hislerinin kendilerini, çevrelerindekileri ve başarılarını nasıl etkilediğini bilmektedirler. Bu nedenle, zamanlarını etkili bir şekilde yönetmeyi başaran bireyler, ayrıca karşılarına beklenmedik bir durumu çıktıklarında ortaya çıkan öfke gibi duygusal tepkileri de kontrol edebilirler. Duygu durumlarını kontrol edebilecek ve olumlu davranışlar göstereceklerdir. Öz-farkındalık, kişinin kendini içten ve doğru bir şekilde değerlendirme kabiliyeti olarak tanımlanabilir. Yüksek öz-farkındalık bilinci olan bireyler, duygu ve yaptıkları faaliyetler hakkında doğru ve net bir biçimde (mazur gösterme ya da kabul etmeme durumunda olsa dahi) ifade edebilme yeteneğine sahiptirler. Bununla birlikte, öz-farkındalık bilinci zayıf olan bireyler, kendilerine yönlendirilen yorumları bir tehdit veya başarısızlık olarak görürler. Kendini tanıyan kişiler, öz güvenleri ile bilinirler. Yardım talep etme zamanını bilirler ve karşılaşabilecekleri riskleri önceden değerlendirirler (Goleman, 2003).

Kendi Duygularını Yönetebilme (Duygu Kontrolü)

Biyolojik dürtüler, bireylerin hislerine yön verir. Bireylerin duygu kontrolü yeteneğine sahip olmaları, duygularının etkisi altında kalmalarını engelleyen duygusal zekânın bir parçasıdır. Duygularını ve dürtülerini yönetebilen bireyler, güven ve adalet ortamı oluşturabilirler. Duygu kontrolü şu unsurları kapsar: a) Öz-denetim: Zararlı duyguları ve dürtüleri kontrol edebilme kabiliyetidir. b) Güvenirlik: Dürüst ve tutarlı bir şekilde hareket edebilme yeteneğidir. c) Titizlik: Üstlendiğimiz sorumlulukları yerine getirme kapasitemizdir. d) Uyarlanma yeteneği: Değişen

koşullara uyum sağlama ve zorlukları aşma becerisidir. e) Başarı odaklılık: İçsel bir mükemmellik ölçütünü karşılama motivasyonudur. f) İnsiyatif: Hayatta ortaya çıkan fırsatlara hazır olmaktır (Goleman, 2000).

Kendini Motive Etme

Başarılı bireylerin en değerli yeteneği motivasyondur. Kendilerini ve başkalarını, beklentilerinin üzerinde bir başarıya ulaşmaları için yönlendirirler. Buradan çıkartılacak temel kavram elde etmektir. Günümüzde birçok başarılı birey, dışsal etkenler tarafından motive edilmektedir. Kendilerini motive etmeyi başaran kişiler, öğrenmeye heveslidirler ve tutkuyla gerçekleştirdikleri her başarılı işten gurur duyarlar. Daha iyi sonuçlar elde edebilmek amacıyla büyük bir gayret sarf ederler. Bu kişiler, başarısızlıkla karşılaştıklarında umutlarını korurlar; öz-denetimi, hayal kırıklığını ve depresyonu aşmak için motivasyonlarıyla birleştirirler (Goleman, 2003).

Sosyal Farkındalık (Empati)

Duygusal zekânın farklı boyutları arasında en yaygın olarak bilinen boyut, empati yeteneğidir. Empati; başkalarının hislerini kendi hislerimiz gibi kabul edip herkesin hoşuna gitmek demek değildir. Aslında empati, akıllı karar verme sürecinde başkalarının duygularını dikkate alarak düşünceli olmayı ifade etmektedir. Empati yeteneğine sahip olan kişiler, beden dilinin detaylarını anlayabilir, kendilerine iletilen mesajın derin anlamını çözebilirler. Ayrıca, kültürel ve etnik farklılıklara da duyarlıdırlar. Farklılıkların varlığını ve önemini anlamışlardır. Empati, günümüz bilgi ekonomisinde yeteneğin sürdürülmesinde kritik bir öneme sahiptir (Goleman, 2003).

Sosyal İlişki Yönetimi

Duygusal zekanın zirve derecesidir. Bu yeteneğe sahip kişiler, kendi hislerini kontrol edebilir ve başkalarının duygularını anlayarak onlarla empati geliştirebilir. Bu nedenle, ilişkileri yönetme konusunda başarılı olma eğilimindedirler. Motivasyon yeteneği, empati gibi sosyal yeteneklerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Başarısızlık yaşayan kişiler, istenmeyen durumlarla karşılaştıklarında olumlu düşünmeye yatkındırlar. Sosyal olarak yetkin bireyler, ekipleri yönetme konusunda yeteneklidirler ve ikna etme güçleri oldukça fazladır (Goleman, 2003).

2.3.2.4. Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf (1998) tarafından yazılan "Executive EQ" adlı tanınmış eser, duygusal zekâ modelini belirli yetenekler ve eğilimlerle dört temel boyut üzerinden ilişkilendirmektedir. Bu kavramlar; duygusal öğrenme, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simyadır. Duygusal öğrenme, bireyin kendi hisleri hakkında bilgi sahibi olmasını ve bu hislerin nasıl çalıştığını açıklamaktadır. Duygusal zindelik hali, duygusal esneklik ve güç kavramlarını kapsamaktadır. Duygusal derinlik, duygusal yoğunluğu ve gelişim potansiyelini içermektedir. Duygusal simya, duygusal derinliği ve yaratıcılığı artırmak için duyguları etkili bir şekilde kullanma becerisini kapsamaktadır (Schutte vd., 1998).

Duygusal Öğrenim

Duygusal öğrenim boyutunu oluşturan faktörler şunlardır:

a) Duygusal Dürüstlük: İçtenlikle doğru olanı göz önünde bulundurmaktır.

b) Duygusal Enerji: İçsel enerji ve gerilimin bilincinde olma durumu ve bunların dengeli bir şekilde yönetilmesidir.

c) Duygusal Geri Bildirim: Duyguların ilettiği mesajların farkına varmadır.

d) Pratik Sezgi: Sezgi, yaratıcılığı ve ilhamı teşvik eder, ayrıca empati yeteneğini de artırır. Sezgiler, karar verme sürecinde önemli bir araçtır.

Duygusal Zindelik

Duygusal zindelik boyutunu oluşturan faktörler şunlardır:

a) Öz Varlık: Öz varlık, hem başkalarını hem de kendimizi anlamaktır.

b) Güven Çemberi: Güven, bir kişinin kendisiyle ve diğer kişilerle tam bir güven ilişkisi kurmasıdır.

c) Yapıcı Hoşnutsuzluk: Hoşnutsuzluk, çeşitli görüşlerin ortaya çıkması ve bu görüşlerin çatışması durumu olarak tanımlanabilir.

d) Esneklik ve Yenilenme: Bireylerin bir görevi daha etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için duygusal olarak yenilenmeleri gerekmektedir. Bu durum, esneklik ortaya çıkarır. Esneklik gerektiren zorlu durumlarda olgun bir tutum ve sakin bir tavır sergilemek, bu tür durumları kendisi için bir rehber olarak değerlendirmektir.

Duygusal derinlik

Duygusal derinlik boyutunu oluşturan faktörler şunlardır:

a) Özgün Potansiyel ve Amaç: Bireylerin hedefledikleri amaçlara ulaşabilmeleri için kendi yeteneklerini tanımalarıdır.

b) Adanmışlık: Kişilerin kendi iç motivasyonlarını oluşturabilmesidir.

c) Dürüstlüğü Yaşamak: Dürüstlük, sorumluluk üstlenmek, etkili iletişim sağlamak ve verilen sözlere sadık kalmaktır.

d) Yetki olmadan etki: İnsanlar için, sahip oldukları yetkiden çok, başkaları üzerinde yarattıkları etkiler daha önemlidir. Duygularını ortaya koyabilme, diğer insanların duygularını anlama, esneklik, insanlarla ilişkiler kurma, şefkat gösterme, sezgi geliştirme ve güven duygusu, bireyin etki alanını biçimlendirir.

Duygusal simya

Duygusal simya boyutunu oluşturan faktörler şunlardır:

a) Sezgisel Akış: Karşılaşılan durumlara uyum sağlamak, duygusal zekâyı kullanmak ve özellikle ön-sezisel akış gerekmektedir.

b) Düşünsel zaman değişimi: Duygusal zekâ yeteneği yükseldikçe, farkındalık da artış gösterir.

c) Fırsatları Sezinlemek: Bireyin çabalarını sürdürürken etrafındaki fırsatları tespit edebilmesidir.

d) Geleceği İnşa Etmek: Bireyler, kendi yaşamlarının sorumluluğunu üstlenmeli ve bu hedef doğrultusunda gayret göstermelidir (Topuksal, 2011).

2.3.3. Duygusal Zekâ ve Liderlik

Duygusal zekâ kavramının bireylerin iş ve özel yaşamlarındaki olumlu etkileri, yaklaşık otuz yıl önce gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Duygusal zekânın küresel olarak daha fazla tanınmasıyla birlikte, insanlar yalnızca tek bir zekâ biçimine sahip olmadıklarını, genel zekâ çerçevesinde değişik zekâ türleri de bulunduklarını anlamaya başlamıştır. Bu bağlamda, duygusal zekâ bireyin kendi hislerinin farkında olmasına, bu hisleri kavrayabilmesine, yönetmesine ve başkalarıyla empati kurabilmesine destek teşkil etmektedir. En sade şekilde, bireyin duygularıyla

yüzleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâ sayesinde, birey diğer insanların hislerini fark edebilir ve bu hisleri anlayabilir. Böylelikle, diğer insanlarla uzun süreli ve olumlu bir ilişki geliştirme imkanına sahip olur. Duygusal zekâ, bireyin hem kendisine hem de başkalarına ait davranışların yönetimini mümkün kılar. Bu nedenle, duygusal zekânın bireyin duygularının oluşturduğu bir tür kütüphane olduğunu söylemek doğru bir yaklaşım olacaktır. Kendi duygularını kontrol edemeyen bireyler, iletişimde çatışmalara yol açan içsel bir çekişmeye girerler. Bu noktada, liderlerin bu bireylere duygularını yönetme konusunda destek vermesi beklenmektedir. Duyguları etkili bir şekilde yönetmek, kişilere hem zihinsel hem de fiziksel bir huzur kazandırmaktadır. Hem kendi duygularımızı hem de diğer insanların duygularını düzenleme yeteneği, etkili liderlik ile gerçekleştirilebilir (Vardarlıer ve Yapıcı, 2020: 9-10).

Goleman'a (2002) göre, duygusal rehberlik yapan kişi grupta liderdir. Liderin sorumluluğu, olumsuz hislerin yarattığı ortamı yok ederek, toplumsal duygulara olumlu bir yön kazandırmaktır. Lider, örgüt içindeki duygusal atmosferin gelişimine, duygulara hitap ederek bağlı olanların ruh halini etkileyip katkıda bulunur. Bu nedenle liderlerin duygusal zekâlarının yüksek olması gerekmektedir (Brockert ve Braun, 2000; Türker, 2008; Yıldız vd., 2022). Zira, liderin bir diğer sorumluluğu da çalışanların bilgi ve yeteneklerini kullanmaları için onları motive etmek, başarılarını artırmak ve organizasyon içerisinde olumlu bir ortam oluşturmaktır (Kapıkıran, 2004; Yıldız vd., 2022). Duygusal zekâ becerileri ile hareket eden bir lider, insan ilişkilerindeki sorunlar, güvensizlikler ve duyguları kontrol edemeden yapılan hataların sonuçlarıyla fazla zaman kaybetmeyecek, yeni imkanlar geliştirecek ve enerjisini daha verimli ve etkili çalışmalara yönlendirebilecektir (Goleman, 2000). Zamanla liderliğin gereklilikleri daha çok duygusal faaliyetler içermeye başlamıştır. Liderlik görevini üstlenen kişiler, sürekli olarak altlarındaki çalışanların, takipçilerinin ve daha üst düzey yöneticilerin duygusal ihtiyaçlarıyla çevrelenmektedir. Bu duygusal ihtiyaçları anlayabilen, analiz eden ve onlara uygun duygusal tepkiler verebilenler başarılı liderler haline gelecektir (Acar, 2002). Sonuç olarak yapılan araştırmalar da, liderlerin duygusal zekâlarının çalışanların performansı ve organizasyonun verimliliği üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır (Connelly ve Ruark, 2010; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Wong ve Law, 2002; Yıldız vd., 2022).

2.4. Liderlik

Lider, grup üyesi olmanın yanı sıra eşgüdüm sağlama, örgütleme, ikna etme, planlama, harekete geçirme ve etkileme becerilerine sahip olan kişidir (Eren, 1993, s:287). Grup üyeleri arasında hissedilen ancak net bir şekilde ifade edilmeyen ortak fikir ve istekleri belirli bir hedef olarak ortaya koyan ve bu hedef etrafında grup üyelerinin potansiyel güçlerini harekete geçiren kişidir (Eren, 1998, s:390; Küçükali, 2010).

Küreselleşen dünyada herkes için tek ve tanınan bir lider kavramı artık mümkün değildir. Lider konumundaki bir kişinin liderliğini devam ettirebilmesi, çalışanlarına ilham vererek bu liderliği etkin bir şekilde sergilemesi için kendinde çeşitli özellikler bulundurması zorunludur. Bu özellikler; karar verme ve bu kararları uygulama yeteneği, çalışanlarına saygı ve dikkat gösterme, insanları anlama ve dinleme becerisi, kararlılık, ileri görüşlülük, yenilikçilik, ortak hedefleri içeren grubu etkileme, motivasyon sağlama, risk alma yeteneği, problem çözme becerisi, sorgulama yetisi, güven oluşturma, başarıya odaklanma, etkili iletişim kurma, vizyoner düşünme, koçluk ve rehberlik yapma, öz eleştiri yapma ve eleştirilere açık olma gibi özellikleri kapsamaktadır (Sağlam vd., 2021).

2.4.1. Liderlikle İlgili Yaklaşımlar

Liderlik hakkında bugüne kadar birçok kuramsal ve uygulamalı araştırma gerçekleştirilmiştir. İlk etapta liderliğin, liderlerin şahsi niteliklerinden kaynaklandığı sanılmaktaydı. Ancak farklı koşullar sonucunda yalnızca kişisel niteliklerin liderlik için yeterli olmadığı anlaşılmış ve liderlerin yönetim süreçlerindeki tutumları üzerine çeşitli incelemeler yapılmaya başlanmıştır. Ancak bir süre sonra liderlerin yönetim için gerekli olan bu niteliklerin de yetersiz olduğu ortaya çıkmış ve liderlerin tutumlarının koşullara bağlı olduğu anlaşılmıştır. Bu konu üzerinde analizler yapılmış ve hâlâ birçok çalışma devam etmektedir (Begeç, 1999:18). Liderlikle ilgili gerçekleştirilen bu araştırmalar dört ana kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; durumsallık yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, özellikler yaklaşımı ve alternatif yaklaşımlardır.

2.4.1.1. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık teorisinin temel önermesi, en etkili liderlik tutumunun ortam ve duruma bağlı olarak farklılık göstereceğidir. Liderlik durumunu, bağlı olduğu şartları göz önünde bulundurarak tanımlamaya çalışan bu teori, liderin etkinliğini belirleyen

unsurların o anki koşullar olduğunu savunur. Bu bağlamda, liderlik süreci, lider, takipçiler ve mevcut şartlar arasındaki etkileşimlerden ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir (Tengilimoğlu, 2005:5). Bu yaklaşımda, liderliğin durumlara özgü olduğu öne sürülmektedir. Örneğin, bazı koşullar otokratik bir tarzı gerektirirken, diğerleri daha katılımcı bir tarzı gerektirebilir. Bunun yanı sıra, aynı kurumun farklı kademelerinde gerekli olan liderlik stillerinin de çeşitlilik gösterebileceğini belirtir (Bolden vd., 2003:6). Başlıca durumsallık yaklaşımları şunlardır; Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı, House'un Yol- Amaç (Path-Goal) Teorisi, Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı, Victor H.Vroom ve Philip W. Yetton'un Karar Verme Kuramı.

2.4.1.1.1. Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık kuramının ilk versiyonu Fred Fiedler tarafından literatüre dahil edilmiştir. Liderlik olgusunu araştırırken, liderlik yaklaşımlarını değerlendirmek amacıyla "least preferred co-worker" (LPC) kavramı ile bir ölçek oluşturmuştur. Geliştirdiği ölçeği test etmesi ve iyileştirmesi sonucunda iki farklı liderlik tarzı elde etmiştir. Bunlar; davranış odaklı lider ve iş odaklı liderdir (Dereli, 1981:240; Yalçın, 2016: 32).

Davranış odaklı liderlik tarzında liderler, çalışanlarıyla derin ve etkili bağlantılar kurmayı hedefler. Bunun tersine, iş odaklı liderlik stilinde lider, kendisine verilen görevleri tamamlamayı amaçlar. İşte bu aşamada, durum ve koşulların gerektirdiği şekilde hareket edebilen liderlerin başarılı olma şansı artar (Özkalp ve Kırel, 1996: 287; Yalçın, 2016: 32).

Liderin takipçilerini etkileme düzeyi, lider-üye ilişkisi, görev yapısı ve konum (mevki) gücüne bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Lider ile üye arasındaki ilişki; lider ile takipçileri arasındaki güveni, saygıyı ve liderliğin ne kadar hoş karşılandığını kapsamaktadır. Görevin yapısı; işin doğru bir şekilde tanımlanmasıyla ilişkilidir. Konum gücü; liderin sahip olabileceği bireysel güçlerden ayrı olarak, örgüt içerisindeki yetkisidir (Şimşek, 2006: 21; Yılmazmış, 1999).

Son olarak, Fiedler'in araştırmaları, iyi veya kötü lider kavramlarının bir anlam taşımadığını ortaya koymuştur. Bazı liderler, bir durumda başarılı olurken, başka bir durumda başarısız olabilmektedir. Bu nedenle, yöneticilere yönelik eğitimlerin ve deneyimlerin verimliliği artırmada neden etkili olmadığını göstermektedir. Bazı

yöneticiler verimi yükseltirken, kimileri ise düşürmektedir (Güney, 2000: 155-156; Yalçın, 2016: 33).

2.4.1.1.2. House'un Yol- Amaç (Path-Goal) Teorisi

House'a (1996) göre liderlerin davranışları, takipçilerin belirlenen hedeflere ulaşmalarında ve başarı elde etmelerinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Takipçiler motive edildiklerinde, performansları yükselecek ve bu durum onlara başarıyı getirecektir. Kurama göre liderlerin, takipçilerin ihtiyaçlarına, motivasyonlarına ve görevlerin özelliklerine önem vermesi gerekmektedir. Belirli olmayan bir görevde, takipçilerin özgüveninin düşük olduğu zamanlarda liderin rehberlik etmesi; belirsiz bir görevde takipçilerin güveninin yüksek olduğu durumlarda ise liderin katılımcı bir rol üstlenmesi, takipçilerin performansını artırıcı bir etki yaratacaktır (Şimşek, 2006: 22).

Yol-Amaç Yaklaşımının genel olarak belirtilen temel unsurlarının yanı sıra liderlik kavramına sağladığı yararlar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Eren, 2001: 452; Yalçın, 2016: 35):

- Liderler, çalışanlar için belirsiz ve netleşmemiş bilgiler doğrultusunda onları izleyen çalışanlarını eğitmek, destek sağlamak ve yardımcı olmak amacıyla bu belirsiz durumları ortadan kaldırır ve motivasyonu artıracak etkinliklerde bulunur. Bu durumda çalışanların hedefe ulaşma beklentileri artmış olacaktır.
- Liderler, çalışanların verimliliklerini artırmak amacıyla onlara çeşitli ve sıra dışı ödüller sunarak teşvik edebilirler.
- Örgütsel belirsizliklerin sona ermesi, çalışanların motivasyonunu artıracaktır. Belirsizliklerin neden olduğu monotonluk, psikolojik yorgunluk ve tatminsizlikle ilgili yapılabilecek en etkili şey, çalışanların sosyo-psikolojik ihtiyaçlarına özen göstererek onları onurlandırıcı ve takdir edici davranışlarla desteklemektir. Bu şekilde durumun düzelmesi sağlanacaktır.

2.4.1.1.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı

Hersey ve Blanchard tarafından oluşturulan bu teori, liderlik tutumları ile takipçilerin olgunluk seviyeleri arasındaki bağı açıklamayı amaçlamaktadır (Aydın, 2001; Şimşek, 2006: 23).

Başarıyı hedefleyen bir liderin uygun liderlik tarzını seçmesi gerektiği düşünülmektedir ve bu durumun gerçekleşebilmesi için liderin etrafında bulunan kişilerin olgunluk seviyeleri oldukça önemlidir. Çünkü liderin kabul edilip edilmemesine karar verenler onlardır. Olgunluk, bireylerin kendi hareketlerini kontrol etme konusunda sergiledikleri arzu ve yetenektir. İş görenlerin olgunluk seviyeleri birbirinden farklılık göstermektedir. Yazarlara göre, çeşitli olgunluk seviyelerine uygun dört liderlik türü bulunmaktadır (Özkalp ve Kırel, 1996: 297-298; Yalçın, 2016: 34):

- Satan; üst düzey sorumluluk ve yüksek düzeyde ilişkilere sahip olan liderlerdir. Aynı zamanda yönerge sunar ve yardımda bulunur.
- Anlatan; üst düzey görevler ile düşük düzeyde ilişkiler arasındaki liderlik rollerini tanımlamaktadır. Kimin, neyi ve nerede gerçekleştireceğini ifade eder.
- Yetki devreden; az sorumluluk ve az etkileşimde bulunan liderlerdir. Son derece sınırlı bir yönlendirme sağlar.
- Katılımcı; düşük sorumluluk ve yüksek etkileşim odaklı bir liderdir. Lider, takipçileriyle birlikte karar alır.

2.4.1.1.4. Victor H.Vroom ve Philip W. Yetton'un Karar Verme Kuramı

Bu model, örgütsel problemleri nasıl çözebileceğini belirlemeye yönelik bir görüşü savunmaktadır ve bu anlayış çerçevesinde çeşitli durumsal etkenler ile liderlik karar verme stilleri arasındaki bağlantıyı açıklamayı hedeflemektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996: 237; Yalçın, 2016: 35). Bu kuram ile ilgili özellikler şu şekildedir (Koçel, 1998: 23):

- Lider, çalışanlarına değer verir ve her birini dikkatlice dinleyerek görüşlerini alır, ardından buna dayalı olarak kararlar alır.
- Lider çalışanlardan temin ettiği tüm bilgiyi değerlendirerek sorunları çözme ve karar alma yeteneğini sergiler.
- Lider, grup içinde ele alınan sorunları, grup üyelerinin ortak görüşüyle çözmektedir.
- Lider, çalışanlarının düşüncelerine değer verir, grup ortamında tartışılmasına olanak tanır ve kişisel olarak kendi kararını bildirir.

2.4.1.2. Davranışsal Yaklaşım

Kuruluşlar ve çeşitli eğitim kurumları farklı bakış açılarıyla araştırmalar gerçekleştirmişlerdir ve bu çalışmalar neticesinde bazı temel davranışsal yaklaşım türleri ortaya çıkmıştır. Araştırmalardan elde edilen ana yaklaşımlar birbirine benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar, genel anlamda tanımlanabilen iki tür liderlik biçimi üzerinde hemfikir olmuşlardır. Bunlardan biri göreve odaklı liderliktir (görev yeteneği, inisiyatif alma, işe yönelme); diğeri ise bireye odaklı liderliktir (yetenek, kişiyi dikkate alma, çalışana yönelme) (Begeç,1999:22).

Ancak elde edilen sonuçlar kimi zaman bir bilmece şeklinde karmaşık sonuçlar ortaya koymuştur. Zaman zaman sonuçlar oldukça açık bir şekilde ortaya çıkmışken, bazen de bu liderlik stillerinden birinin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Belirli durumlarda, göreve odaklı liderlik tarzı etkili olabilmektedir; ancak, bir başka durumda ise bireye odaklı liderlik tarzının daha fazla önem taşıdığı tespit edilmiştir (Begeç,1999:22). Başlıca davranışsal yaklaşımlar şunlardır; Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Blake ve Mouton'un Yönetim Modeli, Mc Gregor X ve Y Kuramı.

2.4.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

1945 senesinde Ohio State Üniversitesi'nde İş Araştırmaları Ofisi'nde görevli araştırmacılar, çeşitli kuruluşlarda liderlik davranışları üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaların temel hedefi; askeri, sanayi ve eğitim sektörlerindeki liderlerin grup içindeki bireyleri nasıl yönlendirdiklerini incelemektir (Mondy, Premeaux, 1995; Şimşek, 2006: 12).

Gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda liderlik davranışının tanımlanmasında iki bağımsız değişkenin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenler: Kişiyi dikkate alma unsuru ve yapıyı harekete geçirme unsuru şeklinde ifade edilebilir.

Esas olarak bireyleri konu alan bu yaklaşım, liderin takipçilerine hissettirdikleri ve onlarla kurduğu bağlantılar ile ilişkilidir. Liderin etkisi altındaki topluluk üzerinde güven yaratma duygusu, saygı gösterme ve takipçileriyle yakın bağlar kurma anlayışlarına odaklanmaktadır. Yapıyı harekete geçiren türde, liderin takipçileri aracılığıyla belirlenen hedeflere ulaşması, mevcut verilerin ve bireyin potansiyelini etkili bir şekilde kullanmasıyla bağlantılıdır. Liderin faaliyete geçiren unsuru, çalışanların görevlerini zamanında tamamlaması, ortada bir amaç belirlemesi,

grup üyelerini motive etmesi, iletişim yetenekleri ve dolayısıyla emir verme davranışlarını kapsamaktadır. Her iki stil de birbirlerinden bağımsızdır (Budak ve Budak, 2004: 399; Yalçın, 2016: 25-26).

2.4.1.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

1947 yıllarında Ohio State Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla paralel olarak, Rensis Likert ve ekibi 1961'de Michigan Üniversitesinde liderlik üzerine birçok çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaların hedefi etkili ve etkisiz lider davranışları ile grup üyelerinin memnuniyeti ve grubun verimliliğine etki eden unsurları saptamak olmuştur. Bu çalışmalarda kullanılmak üzere, verimlilik, iş memnuniyeti, personel değişim oranı, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon gibi ölçütler değerlendirilmiştir (Can vd., 2001; Daft, 1995; Şimşek, 2006: 15).

Çalışmaların neticesinde, Ohio State araştırmalarına paralel olarak liderlerin göstermiş olduğu davranışların iki ana eksende birleştiği gözlemlenmiştir (Koçel, 2001: 472; Yalçın, 2016: 26):

İşe yönelik liderler; çalışanların daha önce belirledikleri yöntem ve hedeflere uygun olarak ne derece performans gösterip göstermediklerine dair birebir ilgilenmekte, genel olarak cezalandırıcı ve rütbe odaklı tutum sergilemektedir. İşin görevle ilgili yönlerine odaklanır ve görevlerin tam anlamıyla etkili bir biçimde yerine getirilmesini önemser.

Kişiye yönelik lider; yetki sahibi olanları konu alan, ekip üyelerinin memnuniyetlerini artıracak olan, araştırma koşullarının oluşumunda, çalışan ve takipçilerin kişisel gelişimlerine özel bir şekilde önem veren ve üzerinde duran bireylerdir. Liderin temel hedefi, çalışanların duygusal olarak tatmin edici bir seviyeye ulaşmalarını sağlamaktır.

2.4.1.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Modeli

Ohio ve Michigan araştırmalarında sunulan yöntemlerden ilham alarak, Blake ve Mouton, X ekseninde ilgiyi ve Y ekseninde bireylere olan ilgiyi temsil eden iki farklı kategori oluşturmuşlardır. Bu kategorilere göre, bireylerin vermiş olduğu değerlere dayanan beş farklı liderlik tarzı literatüre kazandırılmıştır (Yazgan, 2011:57; Yalçın, 2016: 27).

Bu iki kategoriden biri olan, üretim odaklı bir lider, üretimle birlikte yapılan işin kalitesine odaklanmaktadır. Bu lider için, yenilikçi fikirlerin çeşitliliği, süreç ve işlemlerin kalitesi, sunulan hizmetlerin kalitesi, iş verimliliği ve üretilen miktar önemli konulardır. İkinci kategori içinde yer alan ilişki odaklı lider ise daha çok hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik bireyler arası bağlılık, çalışanların saygınlığını koruma, güven temelli sorumluluk paylaşımı, itaat yerine inanç ve güvenle çalıştırma, uygun çalışma koşulları sağlama ve tatmin edici sosyal ilişkiler geliştirme ile ilgilenmektedir (Koçel, 1998; Dindar, 2001; Şimşek, 2006: 17).

Blake ve Mouton'un Teksas Üniversitesi'nde geliştirmiş olduğu üç ana modelde, bireyler arası ilişkilere odaklanan ve üretime odaklı olan iki farklı eksenin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu eksenler için, 1 ile 9 arasında puanlar verilmiştir. İnsanlara yönelik ilgi boyutu; çalışanların ihtiyaçları ve arzuları doğrultusunda gelişen bir alandır. Üretime yönelik ilgi boyutu ise; çalışmaya dayalı liderlik anlayışını temsil etmektedir. Bahsedilen her iki ayrı liderlik boyutu, 9 dereceli bir ölçek kullanılarak ölçülmektedir (Budak ve Budak, 2004: 401-402; Yalçın, 2016: 27):

Zayıf Liderlik (1.1): Bu liderlik biçiminde lider, insanlara ya da işlere dair belirgin bir yaklaşım sergilememektedir ve sıradan bir grup üyesi gibi davranmaktadır. Bu sebeple, grup üyelerinin taleplerini ve ihtiyaçlarını umursamayan, aynı zamanda işin gerektirdiği sorumlulukları göz ardı eden bir tavır sergilemektedir.

Şehir Kulübü Liderliği (1.9): Çalışanların ihtiyaç ve beklentilerine oldukça sınırlı bir şekilde değer veren, bireyler arasında esnek ve içten bir atmosfer oluşturan, ancak iş ile ilgili yükümlülüklerde etkisiz kalan bir liderlik tarzıdır. Bu tarz liderlik ile bir kurumsal başarıya ulaşması oldukça zordur.

Orta Yolcu Liderlik (5.5): Bu liderlik modeli, hem bireyleri hem de yapılması gereken görevleri orta seviyede göz önünde bulundurarak, çalışanların içsel durumlarını orta ölçüde tatmin eden ve işlerin ise beklentilerin altında bir şekilde yapılmasına neden olan bir yaklaşımdır. Üretim artırılmaya çalışılmasına rağmen, yüksek seviyelere ulaştırılamaz.

Görev Liderliği (9.1): Görev liderliği tarzında lider, çalışma koşullarını uygun bir şekilde düzenleyerek süreçleri daha verimli hale getirir, fakat çalışanların duygusal ihtiyaçlarını dikkate almaz. Örgütsel amaçlara ulaşmak adına, iş ortamını yüksek verimlilik sağlayacak bir düzeye getirebilir. Ancak kurumun sosyal boyutuna önem

vermez. Yenilikçi fikirler üretme sorumluluğu liderdedir; astların düşünmesi ve yaratıcı fikirler sunması beklenmez, sadece verilen direktifleri yerine getirmeleri beklenir.

Ekip Liderliği (9.9): Son olarak ortaya konulan bu liderlik yaklaşımında, iş koşullarına ve çalışanların taleplerini dikkate alan uygulama yapıları bulunmaktadır. Yüksek başarı tutkusu olan bireyleri işe alarak bu bireyleri kurumsal hedefler etrafında bir araya getirir. Çalışanların istekleri, ihtiyaçları ve rekabet istekleri ile yüksek standartlarda performans sergileyebilir ve kazanç sağlayabilir.

2.4.1.2.4. Mc Gregor X ve Y Kuramı

Liderin, insan davranışlarına dair düşünce ve ön kabulleri, takipçileriyle oluşturacağı bağlantıyı şekillendirmektedir. X teorisi, geleneksel yöneticilik yaklaşımını anlamaya yönelik bir çaba göstermektedir. X teorisinin önermeleri şunlardır (Koçel, 1989; Şimşek, 2006: 19):

- Ortalama bir birey iş yapmaktan hoşlanmaz ve işten mümkün olduğunca uzak durmaya çabalamaktadır.
- İş yapma isteksizlikleri dolayısıyla, takipçileri yakından denetlemek, yönetmek ve gerektiği durumlarda ceza verilmesi gerekmektedir.
- Ortalama bir birey, yönlendirilmek ve kontrol edilmek arzusundadır ve sorumluluklardan uzak durma eğilimindedir. Bunun yanında, geleceği hakkında güven duymak istemektedir.

X teorisine inanan liderler, genellikle daha otoriter bir tutum sergilerken; Y teorisine inanan yöneticilerin daha demokratik bir yaklaşım sergileyecekleri öne sürülmektedir. X teorisi bireylerin pasif olduğunu, Y teorisi ise insanların aktif olarak çalışmaya ve görev almaya istekli olduğunu ileri sürmektedir (Budak, 1994, Şimşek, 2006: 19). Y teorisinin önermeleri ise şu şekildedir:

- Çalışmak birey için dinlenmek kadar önemlidir.
- Bireyi yaşadığı deneyimler tembel hale getirir.
- Kontrol mekanizması bireylerin kendi ellerindedir.
- Her çalışan yüksek bir potansiyele sahiptir, eğer kişi bunu gerçekleştirirse daha fazla görev tamamlamayı başarır.

Sonuç olarak lider, çalışanların gereksinim ve isteklerini karşılayacak bir atmosfer oluşturabilirse, çalışan kendisini geliştirme fırsatı bulabilir (Yalçın, 2016: 29).

2.4.1.3. Özellikler Yaklaşımı

Liderlikle ilgili yapılan ilk araştırmalar, liderin niteliklerine dayanarak lideri tanımlamaya yönelik olmuştur. Teori çerçevesinde gerçekleştirilen ilk araştırmalarda, fiziksel nitelikler (cinsiyet, yaş, boy), psikolojik değerlendirmelerle elde edilen bireysel özellikler (bağımsızlık, kendine güven, saldırganlık) ile kişilik testleri aracılığıyla ölçülen doğuştan gelen özellikler (yaratıcılık, zekâ, kararlılık) ele alınmaktadır. Liderin sahip olduğu niteliklerin liderlik sürecinin şekillenmesinde en etkili unsur olduğu fikri üzerinde araştırma yapılmıştır. Başarılı liderler, başarılı olamayan liderlere göre daha fazla belirli nitelik ve özelliğe sahiptirler. Bu bağlamda, liderlerin ortak niteliklerinin tespit edilmesi amacı güdülmüştür (Aykan, 2002:66).

Fiziksel nitelikler ile liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen Stodgill, liderlik konusundaki araştırmaları kapsamında, on iki çalışmadan dokuzunda liderlerin daha uzun olduğunu tespit etmiştir. Kişisel özellikler içerisinde zekâ ile liderlik arasındaki bağlantı her zaman büyük bir ilgi odağı olmuştur. Yapılan araştırmaların çoğunda liderlerin bu özellikler sayesinde lider olmayanlara karşı önemli derecede üstün olduğu tespit edilmiştir (Giderler, 2005:56-57).

Liderlik sürecini yalnızca lider faktörünü dikkate alarak değerlendiren bu teori, beklenen başarıyı elde edememiştir. Araştırmalara göre, etkin liderler her zaman aynı özelliklere sahip olmayabilirler. Ayrıca, grup üyeleri arasında liderin sahip olduğu özelliklerden daha fazlasına sahip olanlar da bulunmasına rağmen, bu kişilerin liderlik rolünü üstlenmediği gözlemlenmiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.74).

2.4.1.4. Liderlikte Yeni-Postmodern (Alternatif) Yaklaşımlar ve Türleri

Liderliğin pek çok türü bulunmaktadır. Bunlar: İşlemci liderlik, dönüşümcü liderlik, demokratik liderlik, otoriter liderlik, kolaylaştırıcı liderlik, vizyoner liderlik, stratejik liderlik, karizmatik liderlik, hizmetkar liderlik, süper liderlik, etkileşimci liderlik, öğretimsel liderlik ve dağıtımcı liderliktir (Çetinkaya, 2022).

2.4.1.4.1. İşlemci Liderlik

İşlemci liderler, kuruluşun mevcut işleyiş biçimine çok fazla karışmazlar; çalışanlarını ödüllendirerek teşvik ederler. İşlemci liderler, başarı elde ettiklerinde çalışanlarına yetki, unvan ve mali ödüller teklif ederler. Çalışanların bireysel özellikleri ile girişimcilik ve yenilikçilik yönleriyle fazla ilgilenmezler. (Avcı, 2015; Çetinkaya, 2022).

2.4.1.4.2. Dönüşümcü Liderlik

Burns (1978), dönüşümcü liderliği; liderler ile çalışanların istenen değişimin gerçekleştirilmesine dayalı, motivasyonlarının karşılıklı ilişkileri çerçevesinde işbirlikçi hedeflerin peşinden gidilmesi süreci olarak tanımlamıştır (Celep, 2004, s.23; Çetinkaya, 2022). Dönüşümcü lider, kişisel değerlerini sergileyerek bu değerlerin geçerliliğini vurgular. Zorlayıcı faktörleri aşarak izleyicilerine güven veren lider, aynı zamanda hedeflerin, bağlılığın önemini ve verilen kararların etik sonuçlarını da vurgulayacaktır. Bu bağlamda, izleyiciler lider ile benzer olmaya gayret edecek ve kendilerini ortak hedefler veya vizyon etrafında onunla özdeşlik kuracaklardır (Demir ve Okan, 2008:76).

2.4.1.4.3. Demokratik Liderlik

Demokratik lider, yönetim yetkisini çalışma arkadaşlarıyla paylaşır. Bu yüzden, hedeflerin, planların ve politikaların belirlenmesi, işlerin bölünmesi ve iş emirlerinin hazırlanması aşamalarında lider, astlarından aldığı öneri ve görüşlere dayanarak liderlik tutumu sergilemeye dikkat eder. (Çetinkaya, 2022; Eren, 1993, s. 310).

2.4.1.4.4. Otokratik Liderlik

Otokratik liderler, grup üyelerini yönetim sürecinin dışında bırakmaktadırlar. Yönetim hakkı tamamen liderde yer almaktadır. Amaçlar, politikalar ve planlar oluşturulurken grup üyelerine katılım fırsatı tanımamaktadırlar. Bu liderler, astlarını etkilemek amacıyla direktif verme ve hatalarını eleştirme gibi yöntemler kullanmaktadırlar. Çünkü dış etkenlerden etkilenerek harekete geçtiklerini düşünmektedirler. Bu liderlik türü, hızlı karar alınması gereken durumlarda veya eğitimsiz ve motivasyonu düşük çalışanların kısa sürede, özellikle baskı ve korku aracılığıyla, harekete geçirilmesinde geçici olarak faydalı olabilmektedir (Çetinkaya, 2022; Küçüközkan, 2015).

2.4.1.4.5. Kolaylaştırıcı Liderlik

Kolaylaştırıcı liderlik yaklaşımlarını benimseyen liderler, çalışanlara işlerin tamamlanması için gerekli kaynakları temin etmekte ve kendi başlarına görevlerini yerine getirebilmeleri için onları geliştirmektedir. Sürekli öğrenmenin, bireyler arasında yakın ilişkilerin ve iş birliği ile ortak hedeflere ulaşmanın temelini oluşturduğu bir organizasyon kültürü meydana getirmeye çalışmaktadırlar. (Çetinkaya, 2022; Töremen, 2004).

2.4.1.4.6. Vizyoner Liderlik

Liderlik üzerine yürütülen araştırmalarda vizyon sahibi liderliğin önemi vurgulanmıştır. Vizyoner liderliğin önemi, kurumların gelecekle ilgili belirsizlikleri ortadan kaldırma konusundaki başarısına dayanmaktadır. Örgütlerdeki hızlı değişimler, bu örgütlerin geleceğe dair alacakları kararları etkilemektedir. Bu hızlı dönüşüm döneminde, paylaşılan bir vizyon aracılığıyla örgütlerin geleceğini şekillendiren ve örgütleri örgütsel körlükten arındıran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak kabul edilmektedir (Çelik, 1997; Çetinkaya, 2022).

2.4.1.4.7. Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik, bir örgüt için ulaşılabilir bir gelecek oluşturacak değişiklikler başlatmak amacıyla, geleceği öngörme, bir vizyon geliştirme, esneklik sağlama, stratejik düşünme ve diğer bireylerle iş birliği yapabilme yetenekleri olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya, 2022; Uğurluoğlu ve Çelik, 2009). Stratejik liderlik, üst düzey yönetici kitlesine yöneliktir. Stratejik liderin tanımlarına baktığımızda, liderin stratejik düşünme ve planlama becerilerine sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Stratejik liderliğin önemli niteliklerinden biri olan stratejik dönüşümü sağlamak amacıyla geleceği analiz etme, esnek olma, bir vizyon oluşturma ve çalışanları destekleme yeteneği açısından stratejik liderlerin, gelecek ile ilgili öngörüleri doğrultusunda uygun stratejik yönetim anlayışını geliştirmesi gereklidir (Akyüz, 2018; Çetinkaya, 2022).

2.4.1.4.8. Karizmatik Liderlik

Karizmatik bir lider, grup üyelerine rehberlik eden, onlara ilham veren ve hayatlarında gerçekten değerli olan unsurları görebilmelerini sağlayan bir liderdir denilebilir. Bu şekilde lider, grup üyelerinin takdirini elde etmektedir (Er, 2020; Oktay ve Gül, 2003). Karizmatik liderler genellikle kriz ve kaos durumları sonucunda ortaya

çıkmaktadır. Atatürk, Gandhi, Hitler ve Luther King gibi tarihe damga vurmuş etkileyici liderlerin hepsi, kendi ülkelerinin olumsuz şartlarının bir sonucudur. Ekonomik bunalım, siyasi güvensizlikler ya da savaş durumu gibi olumsuz durumlar, toplumların kahramanlara olan ihtiyacını artırmaktadır. Özellikle iyi bir şekilde organize olmamış toplumlar, çeşitli meseleleri düzene sokmak ve gelişim göstermek için bir kahramana ihtiyaç duymaktadır (Gül ve Aykanat, 2012).

2.4.1.4.9. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik terimi ilk olarak Greenleaf tarafından “The servant as leader” adlı yazısında "Lider bir Hizmetkârdır" biçiminde ortaya konulmuştur. Burada en temel mesele, yönetilecek kişilerin taleplerinin karşılanmış olması gerektiğidir. Lider, örgüt içerisindeki tüm bireylere bir arada ve uyum içerisinde hizmet etme fırsatını sunmaktadır. Hizmetkâr liderlik, iş, yaşam ve sosyal alanlarda olumlu değişimler yaratan ve uzun vadeli bir olumlu yaklaşım sergileyen bir anlayıştır. Etkili iletişimi artırmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Bu iletişim odaklı çalışmalar, çalışanlar arasındaki iş birliğini de güçlendirmektedir. Hizmetkâr lider, temel olarak diğerlerine yardımcı olma anlayışını kabul etmiştir. Örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamak ve onlara hizmet etmek, ana yükümlülüktür. Yönetim ve liderliğin görevleri, daha sonra gelmektedir. Bu görüşe göre; ihtiyaçları karşılanmış olan örgüt üyeleri daha dikkatli davranacaklardır ve liderlik süreci kendiliğinden gelişecektir. (Çalışal ve Yücel, 2019; Çetinkaya, 2022).

2.4.1.4.10. Süper Liderlik

Manz ve Sims tarafından süper liderlik olarak tanımlanan liderlik tarzının merkezinde, kendi kendilerinin lideri olan izleyiciler bulunmaktadır ve güç, lider ile bu izleyiciler arasında paylaşılarak kullanılmaktadır. Süper liderlik olarak adlandırılan öz liderlik modelinde, bireyin kendi içindeki enerjiyi ortaya koyması ve bunun yanı sıra başkalarının da öz liderlik enerjilerini açığa çıkarması hedeflenmektedir. Bu yaklaşımda, liderlerin izleyicilerine liderlik etme çabalarına ilave olarak, diğer çalışanların da kendi içlerindeki öz liderlik yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan bir liderlik davranışı süreci olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya, 2022; Kayral, 2016).

2.4.1.4.11. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik, bir lider ile onun izleyicileri arasında değişim esasına dayanır. Etkileşimci liderlik, belirli ödüller aracılığıyla izleyicilerin lideri takip etmesini sağlamak amacı güden, astların kuralları doğru bir biçimde uygulamalarına odaklanan ve yalnızca sınırlı düzeyde, rutin değişimlerin gerektirdiği bir liderlik türüdür (Çetinkaya, 2022; İşcan, 2006).

2.4.1.4.12. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin eğitimdeki amaç, hedef ve beklentileri belirlemesi; bu bilgileri öğretmenler ve diğer yöneticilerle paylaşması; zamanının büyük bölümünü eğitim-öğretim faaliyetlerine ayırması; öğretmenlere öğretim konularında destek sağlaması şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretimsel liderlik, örgütsel yaşamda tanımlanan pek çok liderlik türünden farklı olarak eğitim kurumlarına özgü bir özelliğe sahiptir. Öğrenme ve öğretim süreçlerine dayanan öğretimsel liderlik; okul müdürünün, öğretmenlerin ve denetçilerin, okulu etkileyen durumlar ve okul ile bağlantılı bireyler üzerinde etkili olabilmek için kullandıkları güç ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya, 2022; Özdoğru ve Güçlü, 2020).

2.4.1.4.13. Dağıtımcı Liderlik

Dağıtımcı liderlik, sadece bir liderin varlığını değil, birden fazla liderin rol oynadığı bir durumu ifade etmektedir. Bu liderlerden bazıları resmi liderlik görevine sahiptir, bazıları ise bu göreve resmi olarak sahip değildir. Başka bir ifadeyle, dağıtımcı liderlik perspektifine göre; liderlik pozisyonunda bulunmayan bireyler de liderlik faaliyetlerinde yer almaktadır. Ancak bu durum, resmi liderlerin etkisinin azaldığı anlamına gelmez. Çünkü dağıtımcı liderlik uygulamalarında, bireylerin etkisi değil, bireyler ile durumlar arasındaki etkileşim ön plana çıkmaktadır (Çetinkaya, 2022; Yıldırım, 2017).

2.5. İlgili Alanyazın

İlgili yurtdışı ve yurtiçi araştırmaların incelenmesi sonucunda, son yıllarda duygusal zekâ kavramı ile liderlik kavramının ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda artış görülmektedir. Duygusal zekâ kavramının, eğitim yönetimi ve okul liderliği alanları ile etkileşimine yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Alanyazında, yurtdışında ve yurtiçinde yapılmış araştırmalardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Gonzalez ve arkadaşları (2024), yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve liderlik yeterliliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Şili, Meksika ve İspanya'dan 1101 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ ve liderlik arasında pozitif bir korelasyon olduğu; ancak bu korelasyonun ülkelere ve derece programlarına göre önemli farklılıklar gösterdiği; cinsiyete göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Prummer ve arkadaşları (2024), çalışmalarında liderlerin duygusal zekâsını geliştirmede mentorluğun rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Güney Afrika'daki 139 mentor olarak katılan liderler ve öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekânın altı faktörlü (sosyal etkileşim, empati zorluğu, esneklik, duygusal algılama, duygusal düzenleme, güvenilir-vizyoner) bir yapıya sahip olduğu ve empati zorluğu faktöründe gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlendiği saptanmıştır.

Mittal ve Sindhu (2012), araştırmalarında olumlu bir yaklaşım sergileyen, esnek bir zihin yapısına sahip, çabuk öğrenen ve duygularını kontrol edebilen bireylerin diğerlerine göre daha fazla başarı elde ettiğini belirtmişlerdir. Bu kişiler, yargılayıcı bir tutum sergilememekte ve kazan-kazan durumuna inanmaktadırlar. Ayrıca, kötü bir yöneticinin altında çalışsalar, disiplin eksikliği olan yerlerde veya yüksek beklentilere sahip bir işle karşılaşsalar bile bunlarla başa çıkabilme yeteneğine sahiptirler. Buna ek olarak, günümüzde liderlik tanımlarının daha fazla insan odaklı bir hale evrildiğini de vurgulamaktadırlar.

Nordin (2012), yükseköğretim kurumunda duygusal zekâ, liderlik davranışı ve örgütsel bağlılığın değerlendirilmesine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Malezya Yarımadası'ndaki Bilgi Teknolojileri ve Yönetim Üniversitesi ana ve şube kampüslerindeki 169 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ ve liderlik davranışı ile kurumsal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anand ve Udayasuriyan (2010), yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ve liderlik uygulamalarının ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Güney Hindistan'daki bir kamu sektörü kuruluşunda görev yapan 256 yönetici

oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, duygusal zekânın çoğu bileşeninin, genel olarak yöneticilerin liderlik uygulamalarıyla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları boyutlarına göre incelendiğinde: yöneticilerin "problem çözme becerisi", ortak bir vizyon yaratma dışında, liderlik uygulamalarının tüm boyutlarıyla pozitif bir ilişkiye, "stres yönetimi", model olma ve başkalarının hareket etmesini sağlama ile pozitif bir ilişkiye, "öz saygı", paylaşılan bir vizyonu teşvik etme dışında liderlik uygulamalarının tüm boyutlarıyla pozitif bir ilişkiye, "esneklik", liderlik uygulamalarının başkalarının harekete geçmesini sağlama boyutuyla pozitif bir ilişkiye, "atılganlık", başkalarının harekete geçmesini sağlamak dışındaki tüm liderlik uygulamalarıyla negatif bir ilişkiye, "empati" bileşeni, liderliğin başkalarının harekete geçmesini sağlamak boyutuyla pozitif bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Herbst (2007), yükseköğretim kurumlarında yöneticilerin duygusal zekâlarına yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini Güney Afrika'da bulunan yükseköğretim kurumlarındaki 140 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin sadece etkili yönetimsel ve teknik becerilere sahip olmalarının yeterli olmadığı, duygusal ve sosyal becerilere de sahip olmaları gerektiği saptanmıştır.

Blasé'in (1999) çalışmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenler üzerindeki etkileri ve öğretmenlerin okul müdürlerinden öğretimsel liderlik konusundaki beklentileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinden öğretimsel liderlik konusunda beklentileri değerlendirildiğinde; öğretmenlerin öğrenme ile ilgili yapacağı faaliyetlerin desteklenmesi, öğretmenler arasında işbirliğinin sağlanması, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yardımcı olunması, mesleki gelişim alanında öğretmenlerin teşvik edilmesi, hizmet içi eğitim programları aracılığıyla öğretmenlerin yeni gelişmeler hakkında bilgilendirilmesi ve işbirlikçi çalışmalar ile eğitimin hedeflerine ulaşması gibi önemli bulgular elde edilmiştir (Er, 2020).

Goleman (1998), yaklaşık 200 firmada gerçekleştirdiği araştırmasında duygusal zekânın liderlik için gerekli bir şart olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada duygusal zekânın her bir bileşenini detaylı bir şekilde ele almış, duygusal zekânın nasıl tanımlanabileceğini, bu sayede ölçülebilir ticari sonuçların nasıl elde

edileceğini ve duygusal zekânın öğrenim yoluyla nasıl kazanılabileceğini açıklamıştır. Araştırma bulgularına göre, etkili liderlerin ortak noktası duygusal zekâ kapasitesine sahip olmalarıdır. Duygusal zekâ sahibi liderlerin yüksek performans gösterdiğini tespit etmiştir. Duygusal zekânın, tüm kademelerdeki görevler için IQ'dan iki kat daha önemli olduğunu belirlemiştir. Öz farkındalığı yüksek bireylerin, duygularının kendilerinin ve diğer insanların, performanslarını nasıl etkilediğini gördüğünü; kendini düzenleme yeteneği olanların güvenilir, yeniliklere açık, dürüst ve belirsizlik anlarında huzurlu; yüksek motivasyon sahibi kişilerin güçlü bir başarı arzusu, iyimserlik ve kuruma bağlılık gösterdiğini; empati becerisi yüksek kişilerin yetenekli bireyleri geliştirme ve elde tutmada uzmanlaştığını, ayrıca kültürel farklılıklara duyarlı olduğunu; sosyal becerileri iyi olanların değişim süreçlerine öncülük etmede etkin, ekip oluşturma ve yönetme konusunda uzman olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Schutte ve arkadaşları (1998) yaptıkları araştırmada Salovey ve Mayer'in duygusal zekâ modelini benimsemişlerdir. Çalışmanın örneklem grubu, 29 yaş ortalamasına sahip 346 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, duygusal zekâ öğrencilerin başarılarını etkileyen bir faktördür. Çalışmaya katılan kadınların duygusal zekâ düzeyleri, erkeklerden daha yüksektir. Diğer bir sonuç ise, duygusal zekâ ile bilişsel yetenek arasında ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Öğük, Silci ve Şafak (2024) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemi, İstanbul ili Avrupa yakasındaki 350 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, liderlik stili alt boyutları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında orta ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Akın, Karadaş ve Kılıç (2023) yaptıkları çalışmada, okul müdür ve müdür yardımcıları arasında yaşanan çatışmaları incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, Mardin, Batman ve Siirt'te görev yapan 18 okul müdürü ve 24 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, kendi aralarında çıkan çatışmaları sonlandırmak için okul yöneticilerinin başvurdukları yöntemler; diyalog kurmaya çalışma, empati yapma ve ikna etme çabası olarak tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, okul yöneticilerinin yaşadıkları çatışmanın ardından;

üzüntü, motivasyon düşüklüğü, can sıkıntısı, kendini değersiz hissetme ve güven zedelenmesi gibi duyguları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kızılbağ ve arkadaşları (2023) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunları incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi Diyarbakır ilinde görev yapan 15 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, okul yönetim sürecinde karşılaşan sorunları hakkında yöneticiler yardımcı personel sorunu, yöneticilerin mesai kavramının olmaması, dış direnç, fiziki ve donatım yetki azlığına karşılık sınırsız iş talebi, veli sorunları gibi görüşlere ulaşıldığı saptanmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucunda ise, okul yönetim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik müdahale yöntemlerine ilişkin yöneticilerin görüşleri; sorunların kaynağına inilmeli ve olumlu yaklaşım tavrı sergilenmeli olarak bulunmuştur.

Kazak ve Aygün (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini çatışma durumunda kullanabilme yeterliliklerini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Düzce ilinde görev yapan 14 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin yaşadıkları çatışma durumlarında; gerginlik, karşısındakine olumsuz duygular besleme, kendini kötü hissetme, karamsarlık, şiddet uygulama hissi ve pişman olma gibi duyguları hissettikleri saptanmış, çatışmaların çözümüne yönelik; anlamaya çalışma, açık konuşma, ikna, çözüm üzerine düşünme, insani değerleri öne çıkarma, iyi niyetle yaklaşma, dışarıdan bakma, kesin yargılarda bulunmama, zamana yayma, kaçınma, karşılık verme ortam değiştirme gibi yöntemler kullandıkları tespit edilmiş, çatışmayı yönetemediklerini düşündüklerinde ise; iletişim yolu arama, empati kurma, durum değerlendirme, öz değerlendirme yapma, kendi hislerine güvenme, dönüt alma, bilgi ve deneyimini kullanma gibi duyguları hissettikleri saptanmış, çatışma durumunda okul yöneticilerinin kendilerini duygusal zekâ becerilerini kullanabilmede yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Yıldız, Çelikçeken ve Gülper (2022), yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, İstanbul ilinde görev yapan 277 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre başkalarının duygularını değerlendirme dışındaki duygusal zekâ yeteneklerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Diğer ölçekler haricinde sadece başkalarının

duygularını değerlendirme alt ölçeğinde kadın okul yöneticileri lehine anlamlı farkın ortaya çıktığı saptanmıştır. Serbestlik tanıyan liderliği, duygusal zekâsı düşük okul yöneticilerinin daha fazla kullandığı saptanmıştır. Sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderliği sosyal zekâsı düşük okul yöneticilerinin daha fazla kullandığı saptanmıştır.

Kandaz (2018) tarafından yapılan araştırmada, eğitim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin duygusal zekâ ve liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Trabzon ili ve ilçelerindeki 200 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi ile liderlik özelliği puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Güneş (2016) tez çalışmasında, duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemi, 398 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmada, 37 maddelik dönüşümcü liderlik envanteri ve 16 maddelik duygusal zekâ envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Uyanık Balat ve arkadaşları (2014) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve empatik eğilimine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemi, İstanbul ilinde görev yapan 111 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile empatik eğilimleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akıncı (2013), çalışmasında ilköğretim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılmış olan kadın yöneticilerin otantik liderlik ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Yılmaz Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011) yaptıkları çalışmada, hemşirelik bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma örneklemini, Erzurum Atatürk Üniversitesinde okuyan 174 hemşirelik öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin toplam puan ortalamaları genel ortalamanın biraz üstünde olduğu, duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe, problem çözme becerisinin de yükseldiği saptanmıştır.

Altıntaş'ın (2009) yürüttüğü çalışmada, duygusal zekânın liderlik stilleri ve organizasyonel sonuçlarla olan ilişkisini incelemiştir. Çalışmada 46 okul müdürü ve 556 öğretmenden geçerli anket sonuçları elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, okul müdürünün duygusal zekâsının ve sosyal farkındalık boyutunun, aynı zamanda müdürün ilişkisel liderlik tarzının ve öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, okul başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Ayrıca, okul müdürünün ilişkisel liderlik tarzı, öğretmenlerde duygusal bağlılık düzeyini artırmaktadır. Demokratik ve ilişkisel liderlik tarzını benimseyen okul müdürleri, öğretmenlerin örgütsel güven algılarını olumlu şekilde etkilediği saptanmıştır.

Erkuş ve Günlü (2008) yaptıkları çalışmada, duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma örneklemi, yüksek öğretim kurumunda öğrenim gören 743 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarında ise; karizma boyutu ile duygusal zekâ boyutları arasında analizler yapılmış ve bunun sonucunda, kişiler arası boyut, kişisel boyut ve genel ruh durumu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Duygusal zekâ boyutları ile esin kaynağı olma arasında yapılmış olan analizlerin sonucunda, genel ruh durumu ve kişiler arası boyut arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler; stresle başa çıkma boyutu ile arasında negatif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Entelektüel uyarım boyutu ile genel ruh durumu, kişisel boyut ve kişiler arası boyut arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Son olarak, duygusal zekâ boyutları ile dönüşümcü liderlik boyutlarından bireyselleştirilmiş ilgi boyutu arasında analizler yapılmış ve bunun sonucunda, genel ruh durumu, kişisel boyut ve kişiler arası boyut arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Hiçbir dönüşümcü liderlik boyutunu beklenenin aksine stresle başa çıkma boyutu pozitif olarak etkilemediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi; araştırmanın türü ve deseni, katılımcılar, veri toplama yöntemi, geçerlik ve güvenirlik başlıkları altında incelenecektir.

3.1. Araştırmanın Türü ve Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, incelenmesi hedeflenen konu etrafındaki çeşitli durumların etkisinin göz önünde bulundurulmasıyla, bu unsurların bütüncül bir perspektifle değerlendirildiği kapsamlı bir incelemedir (Ekiz, 2003 akt: Çapar ve Ceylan, 2022). Bu yöntem tekniği, kapsamlı bir planlama özelliği aracılığıyla altyapı oluşturmayı sağlar ve planın uygulanması ile bilgi toplama işlemi gerçekleştirilir ve sonuç olarak bulgulara ulaşılır. Durum çalışması, özetle günlük olayların tanımlanması veya keşfedilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca, nedensel ilişkileri ve süreçleri anlamaya ve açıklamaya yardımcı olur ve yeni bir hizmetin geliştirilmesine katkıda bulunur. Genel olarak, müdahalenin nasıl uygulandığını, neden yapıldığını ve ne şekilde gerçekleştirildiğini anlamada olumlu bir şekilde katkı sağlar. Durum çalışması, mevcut boşluklarla ilgili ek öngörüler de sunmaktadır. (Eisenhard, 1989, akt: Taghisoylu, 2020).

Genel karakteristik özelliklerine bakarak dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir:

(1) bütüncül tek durum deseni,

(2) iç içe geçmiş tek durum deseni,

(3) bütüncül çoklu durum deseni

(4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Yin, 2003: 39; akt: Aytaçlı, 2012)

1.Bütüncül Tek Durum Deseni: Tek durum desenlerinde, yalnızca bir analiz birimi (bir kişi, bir kuruluş, bir program, bir okul vb.) bulunmaktadır. Bütüncül tek durum desenleri, belirtilen üç durumun bulunduğu yerlerde uygulanabilir (Şimşek, Yıldırım, 2008: 290-291; akt: Aytaçlı, 2012).

2.İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni: Tek bir durum içerisinde genellikle birden fazla alt katman veya birim bulunabilir. Böyle bir durumda, birden fazla analiz birimi olması muhtemeldir. İlk durumda, bütüncül tek durum deseni uygulanırken, ikinci durumda iç içe geçmiş çoklu durum deseni uygulanır. Buradaki fark, bir durum çalışmasının o anki durumu tek bir bütün olarak değerlendirmesi ya da o durumun içinde yer alabilecek birden fazla alt boyuta odaklanması ile ilgilidir (Şimşek, Yıldırım, 2008: 291; akt: Aytaçlı, 2012).

3.Bütüncül Çoklu Durum Deseni: Çoklu durum desenleri bütüncül bir şekilde uygulanabilir. Her bir durum kendi içinde bütünsel olarak değerlendirir ve ardından diğer durumlarla kıyaslanır (Şimşek, Yıldırım, 2008: 291-292; akt: Aytaçlı, 2012).

4.İç İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni: Bu tür bir desende, birden fazla durum geçerlidir. Fakat incelenen ya da araştırmaya alınan her bir durum, kendi içinde farklı alt birimlere ayırılarak değerlendirilebilir. Bu yöntemle durumlar arasında bir kıyaslama yapmak mümkün hale gelir (Şimşek, Yıldırım, 2008: 292; akt: Aytaçlı, 2012). Çoklu durum desenlerinde araştırma yapan bireyler aynı anda birçok alanda çalışma yapmazlar. Bir alanda belirli bir durum üzerinde çalıştıktan sonra diğer alana geçiş yaparlar. Ekstra veri gerektiğinde önceki alana geri dönerler, ancak her iki alanda da aynı anda faaliyet göstermezler (Bogdan ve Biklen, 1998: 63; akt: Aytaçlı, 2012).

Araştırmamız, birbirinden ayrı durumlar birbirleriyle bütüncül bir şekilde analiz edildiğinden, bütüncül çoklu durum deseni türündedir.

3.2. Katılımcılar

Nitel durum çalışmalarında örneklem sayısının 15 olduğu kabul edilebilir olmakla birlikte (Bertaux, 1981); Green ve Thorogood (2018) ise, en az 20 katılımcının olması gerektiğini ve bu sayıdan sonra çok az yeni ifadelerin ortaya çıktığını yani verinin doygunluğa ulaştığını vurgulamışlardır (akt. Yağar, 2023). Bu doğrultuda Manisa ili ve ilçelerindeki görev yapan ve en az beş yıldır idarecilik görevini yürüten 22 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilen durum örneklemesinde, araştırmacı, yakın ve erişimi kolay olan bir durumu tercih etmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, Çakmak, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 3.2.1: Okul Yöneticilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Tablo 1

Cinsiyet	**N**	**%**
Kadın	6	27,3
Erkek	16	72,7
Medeni durum		
Evli	22	100,0
Bekar	0	0
Eğitim düzeyi		
Lisans	16	72,7
Lisansüstü	6	27,3
Toplam	22	100,0

Tablo 3.2.1'de görüldüğü üzere, katılımcıların (n=6) %27,3'ü kadınlardan, (n=16) %72,7'si erkeklerden oluşmaktadır. 22 okul yöneticisinin yaşlarının aritmetik ortalaması 47,43±8,44, hizmet yıllarının ortalaması 11,27±7,80 olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin tamamının (%100,0) medeni durumunun evli olduğu görülmektedir. Yöneticilerin eğitim düzeyi (n=16) %72,7 lisans düzeyinde, (n=6) %27,3 lisansüstü düzeyinde olduğu bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma verileri okullarda, okul idarecileri ile bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılar, gizlilik ve gönüllü katılım hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırma verilerinin içinde yer alan ses kayıtları için katılımcılardan izin alınmıştır. Okul yöneticileri ile yapılacak olan görüşmelerin süresi tahminen 30 ila 45 dakika olacak şekilde planlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerden elde edilen verilerin içeriğinin, temaları ve örüntüleri kodlamanın ve tanımlamanın sistematik sınıflandırma süreci yoluyla öznel olarak yorumlanması için kullanılan nitel bir veri analiz türüdür (Hsieh ve Shannon, 2005; akt: Kaya ve Bayraktar, 2021). Kodlama, bilginin farklı yönlerini tanımlayıp, küçük bölümler halinde işaretlemek veya etiketlemek anlamına gelir (Corbin ve Strauss, 2008; Creswell, 2013; Merriam, 2009; Miles ve Huberman, 2016; akt: Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020). Kodlama, metne dönüştürülen verinin anlamlı parçalara

ayrılması ve bunu yaparken de bu parçalar arasında anlam bütünlüğünün korunması (Miles ve Huberman, 2016; akt: Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020); ayrıca metnin veya görsel verilerin küçük bilgi kategorilerine toplanması ve bir çalışmada kullanılan farklı veri-tabanlarından gelen kanıtların araştırılması sürecini içermektedir (Creswell, 2013; akt: Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020). İçerik analizi kullanmanın amacı; yeni kavrayışlar sağlamak, belirli bir çalışma alanının anlaşılmasını arttırmak ve konuyu daha geniş ve daha yoğun bir şekilde tanımlamanın yanı sıra bir çalışma konusunu tanımlamak, detaylandırmak ve eğilimlerini ortaya koymaktır. İçerik analizi, araştırılan konunun özetini sağlamak için araştırma çalışmalarını tanımlar, seçer ve sentezler (Gough vd., 2017; akt: Kaya ve Bayraktar, 2021).

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada proje materyali olarak okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi aşamasında, araştırmacı tarafından hazırlanan duygusal zekâ ile liderlik davranışlarının etkileşimi konularını içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, araştırma soruları ile ilgili alan uzmanlarından (eğitim bilimleri-nitel araştırma alanında çalışan akademisyenler) ve katılımcılardan teyit alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, “Cinsiyet”, “Yaş”, “Medeni durum” bilgilerini ve “Kaç yıldır okul yöneticisi olarak görev yapıyorsunuz?”, “Hangi üniversitenin hangi lisans programından mezunsunuz?”, “Lisansüstü eğitimi aldınız mı?” sorularını içermektedir. İkinci bölüm ise, “Duygusal zekâ kavramı ile eğitim yönetimi arasındaki etkileşim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”, “Duygusal zekâ becerilerinizin, liderlik davranışlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Nasıl?”, “Okul yöneticisi olarak duygusal zekâ becerilerinizi yönetici becerileriyle nasıl ilişkilendirmektesiniz?”, “Yönetim sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştığınızda hangi duyguları hissetmektesiniz?”, “Yönetim sürecinde yaşadığınız olumsuz duygularla baş etmek için neler yapmaktasınız?”, “Okul yöneticisi olarak, okul personeli, veli ya da öğrenci ile herhangi bir çatışma yaşadığınızda bu çatışmayı çözmek için hangi yollara başvurmaktasınız?” sorularını içermektedir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirlik için ilgili alan uzmanlarından (eğitim bilimleri-nitel araştırma alanında çalışan akademisyenler) ve katılımcılardan teyit alınmıştır. Bilimsel çalışmanın değeri, kısmen araştırmacıların elde ettikleri bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini ortaya koyma yeteneğine bağlıdır. Veri toplama ve analiz yöntemleri ya da disiplinlerin çeşidi gözetilmeksizin, bilimsel süreçlerle bilgi elde etme çabası orijinal sonuçlar elde etmeyi hedefler. Bu bağlamda, bilimsel araştırma yürütülen her alanda elde edilen sonuçların güvenilirliği ve geçerliliği oldukça önemlidir (LeCompte ve Goetz, 1982: 31, akt: Arslan, 2022). Bilimsel araştırmalarda "güvenirlik", bilimsel bulguların yeniden elde edilebilirliği ile, "geçerlik" ise bilimsel elde edilen bulguların doğruluğu ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, akt: Erbaş, Koç ve Esen, 2020).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve yapılan görüşmelerin ses kayıtları ile elde edilmiştir. Bulgulara içerik analizi yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır.

4.1. Duygusal Zekâ Kavramı ile Eğitim Yönetimi Arasındaki Etkileşime İlişkin Bulgular

Tablo 4.1'de okul yöneticilerinin duygusal zekâ kavramı ile eğitim yönetimi arasındaki etkileşime yönelik görüşlerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımına yer verilmektedir.

Tablo 4.1: Duygusal Zekâ Kavramı ile Eğitim Yönetimi Arasındaki Etkileşim

Tablo 2

Duygusal zekâ-eğitim yönetimi arasındaki etkileşim	**N**	**f (%)**
Etkileşim güçlüdür	2	9,1
Olumlu yönde etkiler	14	63,6
Bazen etkiler	2	9,1
Olumsuz yönde etkiler	2	9,1

Toplamda 22 okul yöneticisinden (n=16) %72,7'si duygusal zekâ kavramı ile eğitim yönetimi arasında etkileşim olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların (n=2) %9,1'i bu iki kavramın bazen etkileşimde olduğunu, (n=2) %9,1'i etkileşim içinde olmadığını düşündüğünü belirtmiş, geriye kalan katılımcılardan (n=2) %9,1'i ise bu soruyu cevaplamamıştır.

4.2. Duygusal Zekâ Becerilerinin Liderlik Davranışlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2'de okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin liderlik davranışlarına etkisine ilişkin frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4.2: Duygusal Zekâ Becerilerinin Liderlik Davranışlarına Etkisi

Tablo 3

Beceriler	**f**

Empati	14
Etkili iletişim	10
Cesaretlendirme ve motive etme	8
Psikolojik durum analizi	5
Sağduyu (anlayış)	4
Kriz yönetimi	4
Problem çözme becerisi	4
Liderlik kalitesi	4
Öz-farkındalık	4
Strateji oluşturma	4
Öz-denetim becerileri	4
Duygu yönetimi	3
Pratik düşünebilme	2
Esneklik	2
Objektiflik	2
Başarı	2
Planlama ve denetleme	1

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere katılımcılar duygusal zekâ becerilerinden en çok (n=14) "empati" becerisinin liderlik davranışlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar empati becerisinin ardından etkili iletişim becerisinin (n=10) liderlik davranışlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Etkili iletişim becerisinin ardından en fazla verilen yanıtlar sırasıyla şu şekildedir; cesaretlendirme ve motive etme (n=8), psikolojik durum analizi (n=5), sağduyu (anlayış), kriz yönetimi, problem çözme becerisi, liderlik kalitesi, öz-farkındalık, strateji oluşturma, öz-denetim becerileri (n=4), duygu yönetimi (n=3), pratik düşünebilme, esneklik, objektiflik, başarı (n=2). Duygusal zekâ becerilerinden planlama ve denetleme becerisi ise en az verilen yanıt olduğu görülmüştür (n=1). Katılımcıların bu konu ile ilgili belirtmiş olduğu görüşler şu şekildedir:

İnsanların psikolojik durumlarını analiz ederek, iletişim dili planlamak (K3).

İnsanlarla iç içe olmak psikolojik durumlarının daha iyi anlaşılmasını sağlar (K5).

Öğretmen, öğrenci ve velilerle iletişimde işe yarar (K17).

Kendi duygularının yönetimi ve başkalarının duygularını anlamlandırılması (K1).

Pratik düşünme ve öz beceri farkındalığı (K2).

Planlama, denetleme, strateji oluşturmada, empati, motivasyon, öz denetim becerileri olumlu etki sağlar (K4).

Liderlik özellikleri (insanları yönlendirme ve etkili iletişim kurma) (K6).

Gönüllülük (K8).

Grupların eksiklikleri, işin yapılmasını olumsuz yönde etkiliyor (K9).

Duygu kontrolü (K10).

Empati ve motivasyon (K11).

Duygular davranışlara yön vermektedir (K12).

Karşı tarafı anlayarak ve empati yaparak (K13).

Kararları iletirken, olumsuz duyguları tetiklememek, sorunlarına karşı esnek olmak (K14).

Duygusal zekâsı yüksek kişiler daha iyi liderlik özelliklerine sahiptir (K15).

İnsanların duygularını anlamak, bireyin bakış açısına göre yaklaşım sergilemek, meslektaşları cesaretlendirmek veya motive etmek (K16).

Ön yargılı olmamak, insanları dinlemek, anlamak, dinlediğini sağlıklı yorumlamak (K19).

Yönetim ve iletişim becerilerine katkı sağlar (K20).

Duygusal zekâ, yönetici becerilerini belirler. Empati yoluyla öğrenci profilinin derinine inmek (K22).

4.3. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Yönetici Becerileriyle İlişkilendirmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3'te okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin yönetici becerileriyle ilişkilendirmesine ilişkin frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4.3: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Yönetici Becerileriyle İlişkilendirmesi

Tablo 4

Beceriler	**f**

İletişim	9
Empati yapmak (İnsanları anlayabilme)	9
Ekip ruhunun güçlenmesi	8
Problem çözme yeteneği	7
İş birliği	6
Karar verme becerileri	5
Adalet	3
Dikkat kontrolü	3
Yönetim motivasyonu	3
İkna becerileri	2
Anlayışlı yönetim biçimi	2
Olumlu okul iklimi	1
Gözlem yeteneği	1
Hızlı sonuç alma	1
Çatışma çözme becerileri	1

Yukarıdaki tablo 4.3'te görüldüğü üzere iletişim becerisini duygusal zekâ becerisi ile ilişkilendiren ve empati becerisini yönetici becerisi ile ilişkilendiren katılımcı sayısının en fazla olduğu tespit edilmiştir (n=9). Bu iki becerinin ardından en çok ilişkilendirilen beceriler sırasıyla; ekip ruhunun güçlenmesi-duygusal zekâ becerisi (n=8), problem çözme yeteneği-duygusal zekâ becerisi (n=7), iş birliği-duygusal zekâ becerisi (n=6) olduğu görülmektedir. Olumlu okul iklimi-duygusal zekâ becerisi, gözlem yeteneği-duygusal zekâ becerisi, hızlı sonuç alma-duygusal zekâ becerisi, çatışma çözme becerileri-duygusal zekâ becerisi en az ilişkilendirilen beceriler olduğu görülmektedir (n=1). Katılımcıların bu konu ile ilgili belirtmiş olduğu görüşler şu şekildedir:

Duygusal zekâ becerisi ile yönetici becerileri arasında çok güçlü bir ilişki vardır. İletişim, ekip ruhu, karar verme durumlarında başarılı sonuçlar doğurur (K1).

Paydaşlarımızı gözleme yeteneği olarak daha adil kararlar vermemize etken olmaktadır. Anlayışlı bir yönetim sergilememi sağlıyor (K2).

Yöneticilikte mevzuata hakimiyet ne kadar önemli ise duygusal zekâ bence daha değerlidir. Duygusal zekâsı yüksek yöneticiler problem çözen kişilerdir (K3).

Birbirlerini olumlu yönde etkileyen beceriler, birbiri üzerine fayda sağlar (K4).

İnsan yönetmek, insanı anlayabilmekten geçer. İnsanları ne kadar iyi tanırsanız, onlara yardımcı olur, onları yönetme konusunda başarılı olursunuz (K5).

Bu iki kavram yapısı itibarıyla iç içe geçmiş durumdadır. İnsan odaklı olması yönüyle önemli durumdadır (K6).

Duygusal zekâsı yüksek kişilerin, yöneticilik becerilerinin daha yüksek olacağını düşünüyorum (K7).

Olumlu yönde ilişkilendiriyorum (K8).

İnsanlarla olan ilişkilerimizde, birlikte çalışmada ve iş yapabilmede daha hızlı sonuç almayı sağlıyor (K9).

Duygusal zekâ becerisini yönetici becerisi ile ilişkilendirme konusunda; ihtiyaç duyulan potansiyelin doğrudan duygusal yeterliliğine bağlı olduğunu düşünüyorum. Örnek olarak, yöneticinin motivasyonu, empati yapma becerisi ve insan ilişkilerindeki birikimi önemli (K10).

Duygusal zekâ becerisi olan motivasyon ve empatiyi, yöneticilik becerisi olan dikkat kontrolü ve problem çözme becerileriyle ilişkilendiriyorum (K11).

Birlikte iş görme konusunda duygusal zekâ ile daha güzel sonuçlar alınabiliyor (K13).

Duygusal zekâ becerileri empati ve insan ilişkilerinde daha yapıcı ve yardımcı olmama sebep oluyor (K14).

Duygusal zekâ becerisinin yüksek olması, yönetsel becerileriyle paralellik gösterir (K15).

Kapsayıcı bir dil kullanarak, öğretmenlerin geri bildirimlerini dinlerim ve yanıt veririm. Öğrenci ve velilerle açık bir etkileşim kurmalı, sakin ve anlayışlı olunmalı. Farklı bakış açılarını analiz ederek, adil ve yapıcı çözümler üretilmeli (K16).

Yönetici becerilerini kullanırken, duygusal zekanın etkisine güveniyorum (K17).

Okul toplumu ve bireysel sorunları çözme konusunda duygusal zekânın insan ilişkilerine ve karşı tarafı anlamaya katkısı olduğunu düşünüyorum (K19).

Duygusal zekâ becerilerinin, yönetici becerilerine katkı sağladığını, daha doğru kararlar almama ve iletişim becerilerime katkı sağladığını düşünüyorum (K20).

Özellikle karar verme sürecinde ön yargıdan uzak, adil ve kapsayıcı olmamı sağlar (K21).

Öncelikle karşılıklı güvenin oluşumunu sağlar. Kişisel veya toplumsal (öğretmen-öğrenci-veli ve okul) sorun çözmede önemlidir (K22).

4.4. Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar Karşısında Hissettikleri Duygulara İlişkin Bulgular

Tablo 4.4'te okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunlar karşısında hissettikleri duygulara ilişkin frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4.4: Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar Karşısında Hissettikleri Duygular

Tablo 5

Duygular	f
Empati	6
Öfke	4
Endişe/Kaygı	3
Stres	3
Üzüntü	3
Sakin kalmak	2
Sabretmek	2
Kararsızlık	2
Hayal kırıklığı	1
Samimiyet	1
Sorumluluk	1
Hassasiyet	1
Şaşkınlık	1
Dehşet	1
Keder	1
Heyecan	1
Yetersizlik	1
Güvensizlik	1
Anlaşılamamak	1
Haksızlık	1

Yukarıdaki tablo 4.4'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunlar karşısında "empati" duygusu katılımcılar arasında en fazla verilen yanıt olduğu tespit edilmiştir (n=6). Empati duygusunun ardından en fazla verilmiş olan yanıtlar ise sırasıyla; öfke (n=4), endişe/kaygı (n=3), stres (n=3), üzüntü (n=3), sakin kalmak (n=2), sabretmek (n=2), kararsızlık (n=2) şeklindedir. Verilen bu yanıtlar

haricinde, samimiyet, hayal kırıklığı, sorumluluk, hassasiyet, şaşkınlık, dehşet, keder, heyecan, yetersizlik, güvensizlik, anlaşılamamak, haksızlık yanıtları verildiği görülmektedir (n=1).

4.5. Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuz Duygularla Baş Etmek İçin Kullandığı Yöntemlere İlişkin Bulgular

Tablo 4.5'te okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları olumsuz duygularla baş etmek için kullandığı yöntemlere ilişkin frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuz Duygularla Baş Etmek İçin Kullandığı Yöntemler

Tablo 6

Yöntemler	f
Duyguları kontrol etmek	12
Empati yapmak	9
Sorunun kaynağının bulunması-çözüm üretilmesi	7
Duygu farkındalığı	5
Paydaşlar ile istişare etmek	3
Profesyonel yaklaşım	3
Kendini motive etmek	2
Kendini dinlemek	2
Duygunun altında yatan duruma odaklanmak	2
Stres yönetimi	2
Duyguları ifade etmek	2
Duyguları kabul etmek	2
Molalar vermek	2
İletişim	2
Nefes egzersizi	2
Terapistten yardım almak	1
Spora gitmek	1

Yukarıdaki tablo 4.5'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları olumsuz duygularla baş etmek için kullandığı yöntemler arasında katılımcıların en çok vermiş oldukları yanıt "duyguları kontrol etmek" olarak bulunmuştur (n=12). Duyguları kontrol etme yönteminin ardından en fazla verilmiş olan yanıtlar sırasıyla şu şekildedir; empati yapmak (n=9), sorunun kaynağının bulunması-çözüm üretilmesi (n=7), duygu farkındalığı (n=5), paydaşlar ile istişare etmek (n=3), profesyonel yaklaşım (n=3). Terapistten yardım almak ve spora gitmek

en az verilen yanıtlar olduğu görülmektedir (n=1). Katılımcıların bu konu ile ilgili belirtmiş olduğu görüşler şu şekildedir:

Sorunun kökenine inmeyi ve problemi çözmeyi tercih ederim. Paydaşlarımla istişare ederim (K2).

Olumsuzluklar insan motivasyonunu olumsuz etkilese de profesyonel olmaya çalışıyorum. Mümkün olduğunca olumsuzlukların da hayatın içinde doğal bir durum olduğunu kanıksamaya çalışıyorum (K3).

Empati kurarak, kendi duygularımın farkında olarak kendimi olumlu yönde motive etmeye çalışırım (K4).

Kendimi dinler, olayları değerlendiririm (K5).

Olumsuz duyguları neden yaşadığımın değerlendirmesini yaparım. Duyguları mümkün olduğunca kabul ederim (K6).

Sakin kalmaya çalışmak ve daha iyi odaklanmaya çalışmak vs. (K7).

Dinleme, yorumlama ve tavır belirleme (K8).

Sakin kalmaya çalışıyorum (K9).

Sabırlı olurum, duygularımı ifade ederim, problemin kaynağını araştırırım, kendime zaman ayırırım, istişare yaparım (K10).

Duygu yönetimini kullanarak, hislerimi bastırma, duygularımla yüzleşme, duygularımı kabul etme ve onların üstesinden gelme girişiminde bulunurum (K11).

Sakin kalmaya, olumsuz duygulara kapılmamaya çalışırım (K12).

Kendime telkinlerde bulunuyorum. Sabretmenin bir erdem olduğunu kendime hatırlatıyorum. Birilerinin bu yönetme işini yapması gerektiğini ve bu işi de hakkıyla kendimin yapabileceğini söyleyerek kendimi mutlu ediyorum (K13).

Terapistten yardım alıyorum. Spora gidiyorum. Yogaya başlamayı düşünüyorum (K14).

Yaşanan problemlerle baş etmek için stres kontrolü yapıp, aşırı ve ani kararlar almadan, belirli bir süre bekleyip daha sonra tepki veririm (K15).

Önemli olan duyguların tanınması. Molalar vermek, sorunları konuşmak önemli. Güvenilir ve bu işi uzun süredir yapan meslektaşlar ile konuşmak (K16).

Kendimi sakinleştirmeye çalışıyorum (K17).

Sakin kalmaya çalışırım ve sinirlerimi yatıştırmayı tercih ederim (K18).

Olumsuz durumlar karşısında öncelikle iletişim kurmaya, sorunun çözümüne katkıda bulunacak olanlarla iş birliği yapmaya çalışırım. İletişim, iş birliği ve sabır olarak özetleyebilirim (K19).

Sağlıklı iletişim kurma becerileri geliştirme çabaları sergiliyorum. Nefes kontrolü, sakin bir yere geçme, öfke kontrolü sağlama gibi davranışlar (K20).

Kendimin ve başkalarının duygularını anlama yönetme çabasıyla empatik davranmaya çalışırım (K21).

İnsan ilişkilerimi ayakta tutmaya çalışırım, empati yaparım. Nefes egzersizi yaparım. Karşıya hoşgörü ve sabrımla güven duygusu oluştururum. Onu anlamaya çalışıp, yardımcı olabileceğim, güvenini sağlayarak, sorununa çözüm ararım (K22).

4.6. Okul Yöneticilerinin Okul Personeli, Veli ya da Öğrenci ile Yaşadıkları Herhangi Bir Çatışma Durumunda Başvurdukları Çözüm Yollarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.6'da okul yöneticilerinin okul personeli, veli ya da öğrenci ile yaşadıkları herhangi bir çatışma durumunda başvurdukları çözüm yollarına ilişkin frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4.6: Okul Yöneticilerinin Okul Personeli, Veli ya da Öğrenci ile Yaşadıkları Herhangi Bir Çatışma Durumunda Başvurdukları Çözüm Yolları

Tablo 7

Çözüm yolları	f
Sağlıklı iletişim	10
Aktif dinleme	8
Çözüm odaklı yaklaşım	8
Empati yapmak	8
Sakin kalmak	8
Durumu analiz etmek	6
Anlaşıldığını hissettirme	4
Paydaşlar ile istişare etmek	4
Duyguları ifade etmek	4

Adil ve objektif olmak	4
Farklı stratejiler oluşturmak	3
Duygu yönetimi	3
İş birliği	2
İkna etmek	2
Sabretmek	1
Arabuluculuktan faydalanmak	1
Yönetmelik çerçevesinde çözmek	1
Sakinleştirmek	1

Yukarıdaki tablo 4.6'da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin okul personeli, veli ya da öğrenci ile yaşadıkları herhangi bir çatışma durumunda başvurdukları çözüm yolları arasında katılımcıların en çok vermiş oldukları yanıt "sağlıklı iletişim" olarak tespit edilmiştir (n=10). Sağlıklı iletişim yanıtının ardından en çok verilen yanıtlar sırasıyla; aktif dinleme, çözüm odaklı yaklaşım, empati yapmak, sakin kalmak (n=8), Durumu analiz etmek (n=6), anlaşıldığını hissettirme, paydaşlar ile istişare etmek, duyguları ifade etmek, adil ve objektif olmak (n=4), farklı stratejiler oluşturmak, duygu yönetimi (n=3), iş birliği, ikna etmek (n=2). Sabretmek, arabuluculuktan faydalanmak, yönetmelik çerçevesinde çözmek ve sakinleştirmek en az verilen yanıtlar olduğu görülmektedir (n=1). Katılımcıların bu konu ile ilgili belirtmiş olduğu görüşler şu şekildedir:

Genel olarak sakin ve sükunetimi korurum. Durumu anlamak için aktif dinleme yaparım. Sorunun nedenlerini bulup çözüm üretirim (K1).

Karşılıklı iletişim yollarını tercih ederim. Konuşmak, incelikli olmak; farkında olduğunu hissettirmek vs. (K2).

En son kullandığım yol resmi dil yoludur. Mümkün olduğunca ikili ilişkiler ve empati kurarak sorunları çözmeye çalışırım. Sorunları adil olarak sonuçlandırmak benim için çok önemlidir (K3).

Empati kurarım, planlama yaparım, farklı stratejiler düşünürüm (K4).

Okul yöneticisi arkadaşlarla olayları değerlendirip, eksik veya hataları bulmaya çalışırım (K5).

Problemin neden kaynaklandığını karşı tarafa izah etmeye çalışırım. Düzelmesi için takibini yaparım (K6).

İletişime geçmek, dinlemek, sorunu anlamaya çalışmak, çözüm üretmeye çalışmak (K7).

Sakin kalarak, ikna ve açıklamayla sorunu çözmeye çalışıyorum (K9).

Çatışma durumunda hemen tepki vermem, tarafları dinlerim, çatışmanın sebebini araştırırım, ikna etmeye çalışırım, devamı halinde disiplin işlemi uygularım (K10).

Arabuluculuk, empati, etkin dinleme, duyguları kontrol etme yollarını kullanırım (K11).

Yönetmelik çerçevesinde çözmeye çalışırım (K12).

Çatışmalarda önce karşı tarafı anlamaya çalışıyorum ve onun yerine kendimi koyarak olayı değerlendiriyorum. Ardından kendi bakış açımla olaya yaklaşıyorum (K13).

Diğer yönetici arkadaşlarımdan destek istiyorum. Alttan almayı deniyorum. Onların duygularını harekete geçirmeye çalışıyorum (K14).

Konuyu daha iyi anlama, empati kurma ve daha güçlü iletişim kurma yolları ararım (K15).

Sakin kalmak ve dinlemek. Objektif olmak. Sorun açık bir şekilde ele alınmalı. Karşı tarafın duygularını anladığımızı göstermeliyiz (K16).

Problemi çözmek için karşılıklı konuşmayı tercih ederim (K17).

Sakince durumu anlamaya çalışır ve empati yapmayı tercih ederim (K18).

Çatışma yaşadığım kişilere sorunun kaynağını, isteklerimi anlatırım, diğer tarafın talep ve beklentilerini dinlerim, analiz ederim, haklı yapılabilir isteklerini karşılamaya çalışırım, yapılamayacak olanları da gerekçeleriyle açıklarım (K19).

Sağlıklı karar vermek için olayın veya duygumun geçmesini bekliyorum. İletişim kurmayı deniyorum. Yaşanan sorunun çözümü için okul içinde öğretmenlere danışıyorum (K20).

Stres durumlarının sakin ve kontrollü yönetilmesini sağlamak için iletişimi yumuşatmaya çalışarak çözüm yollarını empati yoluyla kolaylaştırmaya çalışırım (K21).

Sabırla dinlerim. Kişinin çatışma duygusunun düşmesini beklerim. Onu anladığımı söyler, bakış açısının değişmesi için örnekler ve emsaller kullanarak anlatır, kişinin zaman içinde sakinliğini sağlarım. Beni anlayacak duruma gelince, olayı anlatıp, çözmeye çalışırım (K22).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular ile alandaki diğer ilgili çalışmaların bulguları çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1. Duygusal Zekâ Becerilerinin Liderlik Davranışlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan çalışmanın sonucuna göre, duygusal zekâ becerilerinden en fazla empati becerisinin liderlik davranışlarına etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırmanın duygusal zekâ becerilerinin liderlik davranışlarına etkisi bulgusundan elde edilen diğer sonuçlar ise; katılımcıların verdikleri yanıtlara göre empati becerisinin ardından, etkili iletişim becerisi, cesaretlendirme ve motive etme becerisi, psikolojik durum analizi gibi becerilerin liderlik davranışlarını daha fazla etkilediği tespit edilmiştir. Verilen yanıtlara göre liderlik davranışını en az etkileyen becerinin ise planlama ve denetleme becerisi olduğu bulunmuştur.

Öğük, Silci ve Şafak (2024) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, empati ile dönüşümcü liderlik tarzı arasında düşük düzeyde, etkileşimci liderlik tarzı arasında ise orta seviyede anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmış, diğer liderlik stili alt boyutları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında orta ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Altıntaş (2009) yaptığı benzer bir çalışmada, duygusal zekânın liderlik stilleri ve organizasyonel sonuçlarla olan ilişkisini incelemiş, araştırma sonucunda, okul müdürünün duygusal zekâsının ve sosyal farkındalık boyutunun, aynı zamanda müdürün ilişkisel liderlik tarzının ve öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, okul başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Gonzalez ve arkadaşları (2024), yaptıkları araştırmada ise üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve liderlik yeterliliklerini incelemiş, araştırma sonucunda, duygusal zekâ ve liderlik arasında pozitif bir korelasyon olduğu; ancak bu korelasyonun ülkelere ve derece programlarına göre önemli farklılıklar gösterdiği; ancak cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu doğrultuda; araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki liderlik ve duygusal zekâ ilişkisini inceleyen benzer araştırma bulguları

ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Duygusal zekânın alt boyutlarından olan empati, okul yöneticilerinin etkili bir liderlik yapabilmelerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Empati yapabilen bir okul yöneticisinin, veli, öğrenci ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlara karşı duyarlı ve samimi bir yaklaşımla sağlıklı bir okul iklimini oluşturabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmada ulaşılan diğer bir alt boyut etkili iletişim becerisi, okul yöneticilerinin kendilerini meslektaşlarına, velilere ve öğrencilerine doğru bir şekilde ifade edebilmelerini sağlayacağından, etkili liderliğin önemli bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında, empati ve etkili iletişim becerisinin liderliği etkilediği söylenebilir.

5.1.2. Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Olumsuz Duygularla Baş Etmek İçin Kullandığı Yöntemlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları olumsuz duygularla baş etmek için kullandığı yöntemler arasında katılımcıların en çok vermiş oldukları yanıtlar sırasıyla; duyguları kontrol etmek, empati yapmak, sorunun kaynağının bulunması-çözüm üretilmesi olarak saptanmıştır. Katılımcılar arasında terapistten yardım almak ve spora gitmek en az verilen yanıtlar olduğu görülmektedir.

Kızılbağ ve arkadaşları (2023) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunları incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul yönetim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik müdahalelere ilişkin yöneticilerin görüşleri; sorunların kaynağına inilmesi ve olumlu yaklaşım tavrı sergilenmesi olarak bulunmuştur. Anand ve Udayasuriyan (2010), yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ve liderlik uygulamalarının ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; empati bileşeni, liderliğin başkalarının harekete geçmesini sağlamak boyutuyla pozitif ilişkili bulunmuştur. Bu doğrultuda; araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki liderlik ve duygusal zekâ ilişkisini inceleyen benzer araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen sorunun kaynağının bulunması-çözüm üretilmesi alt boyutunun alanyazında da vurgulandığı görülmektedir (Kızılbağ ve arkadaşları, 2023). Sorunun kaynağına inmek, sorunu yaratan durumun derinlemesine analiz edilmesi olarak ifade edilebilir. Etkili bir liderlik için yöneticilerin problem çözme becerisine sahip olması gerekliliği göz önüne alındığında, sorunun kaynağına inmenin büyük katkı sağlayacağı söylenebilir. Öte yandan yapılan araştırma sonucunda öne çıkan duygu yönetimi alt boyutu yöneticilerin

yönetim sürecinde hissettikleri olumsuz duygularla baş edebilmesi için önemli olduğu söylenebilir. Duygu yönetimi, okul yöneticilerinin etkili bir liderlik sergileyebilmesinin ana bileşenlerindendir. Kendi duygularını yönetemeyen bir okul yöneticisi, yaşanan duruma uygun tavrı geliştiremeyeceğinden, etkili iletişim ve sağlıklı eğitim ortamını oluşturma konularında zorluk yaşayabilmektedir. Bu bilgiler göz önüne alındığında yapılan araştırmada duygusal zekânın alt boyutu olan duygu yönetiminin liderliği etkilediği söylenebilir.

5.1.3. Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar Karşısında Hissettikleri Duygulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunlar karşısında hissettikleri duygular açısından değerlendirildiğinde; katılımcılar arasında empati duygusunun en fazla verilen yanıt olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar karşısında, öfke, endişe/kaygı, stres, üzüntü, sakin kalmak, sabretmek, samimiyet, hayal kırıklığı, kararsızlık, sorumluluk, hassasiyet, şaşkınlık, dehşet, keder, heyecan, yetersizlik, güvensizlik, anlaşılamamak, haksızlık duygularını hissettikleri tespit edilmiştir.

Akın, Karadaş ve Kılıç (2023) yaptıkları çalışmada, okul müdür ve müdür yardımcıları arasında yaşanan çatışmaları incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin yaşadıkları çatışmanın ardından; üzüntü, motivasyon düşüklüğü, can sıkıntısı, kendini değersiz hissetme ve güven zedelenmesi gibi duyguları yaşadıkları tespit edilmiştir. Kazak ve Aygün (2022) okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini çatışma durumunda kullanabilme yeterliliklerini inceledikleri çalışmanın sonucunda, okul yöneticilerinin yaşadıkları çatışma durumlarında; gerginlik, karşısındakine olumsuz duygular besleme, kendini kötü hissetme, karamsarlık, şiddet uygulama hissi ve pişman olma gibi duyguları hissettikleri, çatışmayı yönetemediklerini düşündüklerinde ise; iletişim yolu arama, empati kurma, durum değerlendirme, öz değerlendirme yapma, kendi hislerine güvenme, dönüt alma, bilgi ve deneyimini kullanma gibi duyguları hissettikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda; araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki liderlik ve duygusal zekâ ilişkisini inceleyen benzer araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Alanyazında daha önce yapılmış olan çalışmalar göz önüne alındığında, empati, üzüntü, güvensizlik ve öfke alt boyutlarına ulaşan farklı çalışmaların da olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada okul yöneticilerinin yaşanan sorunlar karşısında en çok empati duygusunu

hissettikleri görülmektedir. Empatinin okul yöneticileri tarafından araştırmanın diğer bulgularında bir beceri, söz konusu bulguda ise bir duygu olarak yorumlanması, bu boyutun algılanmasında çelişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Empatinin hem bir duygu, hem de bir beceri olarak algılanmasının bir tartışma konusu olabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin duygusal zekâ kapasitelerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için kendi duygularını tanıyabilmesi ve farkında olabilmesi gerektiği söylenebilir.

5.1.4. Okul Yöneticilerinin Okul Personeli, Veli ya da Öğrenci ile Yaşadıkları Herhangi Bir Çatışma Durumunda Başvurdukları Çözüm Yollarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul yöneticilerinin okul personeli, veli ya da öğrenci ile yaşadıkları herhangi bir çatışma durumunda başvurdukları çözüm yolları bulgusundan elde edilen sonuca göre, katılımcıların en çok vermiş oldukları yanıt sağlıklı iletişim olarak tespit edilmiştir. Sağlıklı iletişim yanıtının ardından en çok verilen yanıtlar sırasıyla; aktif dinleme, çözüm odaklı yaklaşım, empati yapmak, sakin kalmak, durumu analiz etmek, anlaşıldığını hissettirme, paydaşlar ile istişare etmek, duyguları ifade etmek, adil ve objektif olmak, farklı stratejiler oluşturmak, duygu yönetimi, iş birliği, ikna etmek olarak saptanmıştır. Sabretmek, arabuluculuktan faydalanmak, yönetmelik çerçevesinde çözmek ve sakinleştirmek en az verilen yanıtlar olarak tespit edilmiştir.

Okul müdür ve müdür yardımcıları arasında yaşanan çatışmaları inceleyen Akın, Karadaş ve Kılıç'ın (2023) araştırmasından elde edilen bir diğer sonuca göre, kendi aralarında çıkan çatışmaları sonlandırmak için okul yöneticilerinin başvurdukları yöntemler; diyalog kurmaya çalışma, empati yapma ve ikna etme çabası olarak tespit edilmiştir. Kazak ve Aygün (2022) yapmış oldukları çalışmada, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini çatışma durumunda kullanabilme yeterliliklerini incelemişlerdir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, çatışmaların çözümüne yönelik; anlamaya çalışma, açık konuşma, ikna, çözüm üzerine düşünme, insani değerleri öne çıkarma, iyi niyetle yaklaşma, dışarıdan bakma, kesin yargılarda bulunmama, zamana yayma, kaçınma, karşılık verme ortam değiştirme gibi yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Anand ve Udayasuriyan (2010), duygusal zekâ ve liderlik uygulamalarının ilişkisini inceledikleri çalışmanın sonucunda, empati bileşeni, liderliğin başkalarının harekete geçmesini sağlamak boyutuyla pozitif bir ilişkiye sahip olduğu, stres yönetimi bileşeninin, model olma ve başkalarının hareket

etmesini sağlama ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda; araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki liderlik ve duygusal zekâ ilişkisini inceleyen benzer araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Sağlıklı iletişim, empati yapmak ve ikna etmek alt boyutlarına ulaşan farklı araştırmaların da olduğu görülmektedir. Liderlik yapan kişi kendini en iyi şekilde ifade edebilmeli, karşısındakini ikna edebilmeli ve söylenenleri doğru yorumlayabilmelidir. Bu bağlamda okul yöneticileri sağlıklı iletişim ve ikna edebilme becerisi sayesinde etkili bir liderlik ortaya koyabileceği söylenebilir.

5.1.5. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Yönetici Becerileriyle İlişkilendirmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin yönetici becerileriyle ilişkilendirmesi bulgusundan elde edilen sonuca göre, iletişim becerisi ve empati becerisi katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan beceriler olmuştur. Bu iki becerinin ardından en çok ilişkilendirilen beceriler sırasıyla; ekip ruhunun güçlenmesi-duygusal zekâ becerisi, problem çözme yeteneği-duygusal zekâ becerisi, iş birliği-duygusal zekâ becerisi olduğu görülmektedir. Olumlu okul iklimi-duygusal zekâ becerisi, gözlem yeteneği-duygusal zekâ becerisi, hızlı sonuç alma-duygusal zekâ becerisi, çatışma çözme becerileri-duygusal zekâ becerisi en az ilişkilendirilen beceriler olduğu saptanmıştır.

Uyanık Balat ve arkadaşları (2014) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve empatik eğilimine yönelik yaptıkları araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile empatik eğilimleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yılmaz Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011) yaptıkları çalışmada, hemşirelik bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin toplam puan ortalamaları genel ortalamanın biraz üstünde olduğu, duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe, problem çözme becerisinin de yükseldiği saptanmıştır. Anand ve Udayasuriyan (2010), duygusal zekâ ve liderlik uygulamalarının ilişkisini inceledikleri çalışmanın sonucunda, empati bileşeni, liderliğin başkalarının harekete geçmesini sağlamak boyutuyla pozitif bir ilişkiye sahip olduğu, yöneticilerin "problem çözme becerisi", ortak bir vizyon yaratma dışında, liderlik uygulamalarının tüm boyutlarıyla pozitif bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda; araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki liderlik

ve duygusal zekâ ilişkisini inceleyen benzer araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İlgili alanyazında yapılmış olan araştırmalar çoğunlukla nicel verilere dayandığından, gerçekleştirdiğimiz araştırma sonuçları ile tamamen örtüşmediği ancak, sonuçların alt boyutlarından elde edilen verilerle benzerliğe sahip olduğu görülmektedir. Empati alt boyutunun alanyazında yapılmış olan çalışmalarda olduğu gibi, yaptığımız çalışmada öne çıktığı söylenebilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, okul yöneticilerinin duygusal zekâ ile liderlik davranışlarının etkileşiminde ortaya çıkabilecek yönetsel, duygusal sorunlar karşısında hangi duygusal zekâ becerilerini kullanabildiklerini ve hangi yönetici becerileriyle ilişkilendirdiklerini, duygusal zekâ becerilerinin eğitim yönetimindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Duygusal zekâ ile eğitim yönetimi arasındaki etkileşime ilişkin içerik analizi sonucuna göre, katılımcıların çoğunluğu bu iki kavrama arasında etkileşim olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin liderlik davranışlarına etkisine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuca göre, katılımcılar arasında en çok empati becerisinin liderlik davranışlarını etkilediği, en az verilen yanıtın ise planlama ve denetleme becerisi olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin yönetici becerileriyle ilişkilendirmesine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuca göre, iletişim becerisini duygusal zekâ becerisi ile ilişkilendiren ve empati becerisini yönetici becerisi ile ilişkilendiren katılımcı sayısının en fazla olduğu, olumlu okul iklimi-duygusal zekâ becerisi, gözlem yeteneği-duygusal zekâ becerisi, hızlı sonuç alma-duygusal zekâ becerisi, çatışma çözme becerileri-duygusal zekâ becerisi en az ilişkilendirilen beceriler olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunlar karşısında hissettikleri duygulara ilişkin bulgulardan elde edilen sonuca göre, katılımcılar arasında empati duygusunun en fazla verilen yanıt olduğu gözlemlenmiştir. Bunun

yanı sıra okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar karşısında, öfke, endişe/kaygı, stres, üzüntü, sakin kalmak, sabretmek, samimiyet, hayal kırıklığı, kararsızlık, sorumluluk, hassasiyet, şaşkınlık, dehşet, keder, heyecan, yetersizlik, güvensizlik, anlaşılamamak, haksızlık duygularını hissettikleri tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları olumsuz duygularla baş etmek için kullandığı yöntemlere ilişkin bulgulardan elde edilen sonuca göre, katılımcılar arasında duyguları kontrol etme yönteminin en fazla verilen yanıt olduğu, terapistten yardım almak ve spora gitmek en az verilen yanıtlar olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin okul personeli, veli ya da öğrenci ile yaşadıkları herhangi bir çatışma durumunda başvurdukları çözüm yollarına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuca göre, katılımcılar arasında en çok verilen yanıtın sağlıklı iletişim olduğu, Sabretmek, arabuluculuktan faydalanmak, yönetmelik çerçevesinde çözmek ve sakinleştirmek en az verilen yanıtlar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda çeşitli önerilere yer verilmiştir:

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okul yöneticileri duygusal zekâ ve liderlik becerilerini kullanma konusunda hizmet içi eğitime alınabilir.
- Okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorun, olumsuzluk, çatışma ve krizler göz önüne alınarak düzenli olarak psikolojik destek alması sağlanabilir ve bununla ilgili gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerine yönelik eğitim programları hazırlanırken duygusal zekâ ve liderlik kavramlarına ağırlık verilmesi eğitim yönetimi alanına katkı sağlayabilir.
- Öğrencilere tüm kademelere uygun olacak şekilde, duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları oluşturulabilir.
- Eğitim kurumlarında, velilere, öğretmenlere, öğrencilere ve okul yöneticilerine duygusal zekâ hakkında bilgilendirmeye yönelik seminerler düzenlenebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Yapılan araştırma okul yöneticilerinin doğrudan kendi görüşlerine dayanmaktadır. Okulun paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okulda görev yapan personellerin konuya ilişkin görüşleri alınabilir.
- Yapılan araştırma Manisa ili ve ilçelerinde görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcıları ile gerçekleştirilmiştir. Farklı illerde görev yapan okul yöneticileriyle benzer bir çalışma yapılarak karşılaştırılabilir.
- Yapılan araştırma nitel verilere dayanmaktadır. Hem nicel hem de nitel verilere dayanan karma desen araştırmalar yapılabilir, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerinin liderlik davranışlarına etkisini görebilmek adına duygusal zekâ geliştirme temelli deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(12), 53-68.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub

Akçay, C., & Çoruk, A. (2012). Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme. *Eğitimde Politika Analizi, 1(1), 3-25*. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/epa/issue/48307/611606

Akın, M. A., Karadaş, H., & Kılıç, A. (2023). Okul Müdür ve Müdür Yardımcıları Arasında Yaşanan Çatışmaların İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 320-338*. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1210315

Akıncı, E. Ş. (2018). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâları ve Örgütsel Yaratıcılıkları. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Akıncı, H. (2016). İlköğretim Kurumlarında Çalışan Kadın Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Otantik Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Akman Dömbekci, H. & Erişen, M. A. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 141-160.* https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330

Altıntaş, C. Ö. (2009). Duygusal Zekâ Elemanlarının Liderlik Tarzları ve Örgütsel Sonuçlar Üzerindeki Etkisi: Isparta İli İlköğretim Okullarında Bir Uygulama. (Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.

Anand, R. & Udayasuriyan, G. (2010). Emotional Intelligence and its Relationship with Leadership Practices. *International Journal of Business and Management, 5, 65-65*. https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n2p65

Arıcı, M. (2019). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Zekâları ve Öz-Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Arslan, E. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (51), 395-407*. https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878

Aykan, E. (2002). Girişimcilik ve Girişimcilerin Liderlik Davranışları. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (1), 1-9.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/download/article

Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik Türleri ve Güç Kaynakları'na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2010 (2), 73-84*. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388*. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Begeç, S. (1999). Modern Liderlik Yaklaşımları ve Uygulaması. (Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks. *University of Exeter Centre for Leadership Studies*. Retrieved from http://www2.fcsh.unl.pt/docentes

Budak, S. (2005). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan Çapar, M., & Ceylan, M. (2022). Durum Çalışması ve Olgubilim Desenlerinin Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 295- 312.* https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359

Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations (p. 13-15).* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/40942935

Çavdar, M., Memiş, S., Kartal, M., Ekinci, H., vd. (2022). Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi, 1(12), 105-132*. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/atlas/issue/74440

Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8(1), 379-406*. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Çetinkaya, C. (2022). Pandemi Döneminde Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerileri: Bir Durum Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Demir, H. & Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Denemesi. *Yönetim, 19, 72-90*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/284286378

Dervişoğlu, Ç. (2017). Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Becerileri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki: Beyoğlu İlçesi Örneği. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, A. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Yönetici Atama Yönetmeliği ve Liyakat Sistemine Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açıları: Bir Durum Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Doğan, B. (2014). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Davranışı Üzerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Mevlâna Üniversitesi, Konya.

Er, N. (2020). Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Erbaş, M. M. (2022). *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar: Duygusal Zekâ, 121-138*. Efe Akademi Yayınları.

Erbaş, M. M., Koç, İ., & Esen, E. (2020). Psikolojik Danışman Adaylarının Süpervizyon Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty (53), 183-205.* https://doi.org/10.21764/maeuefd.607215

Erdem, C. & Eğmir, E. (2020). Demokrasi ve Eğitim: Kavramsal Bir İnceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. *159-171*. https://doi.org/10.32709/akusosbil.787092

Ergin, D. (2008). Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Ergin, E. (2017). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Adölesan Kısa Formu'nun Uyarlama Çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Erkuş, A., & Günlü, E. (2008). Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 9(2), 187-209.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub

Eroğluer, K. (2014). Örtük Liderlik Üzerine Bir Analiz: İmalat Sektörü Çalışanlarının Kişilik Özelliklerinin Liderlik Algılarına Etkisi, *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi, 5(2), 2-3.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/esam/issue/6072/81715

Giderler, C. (2005). Yöneticilerin Kişilik Tarzları ile Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki ve Eczacıbaşı Topluluğu'nda Uygulama. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Goleman, D. (1998). Duygusal Zekâ, (Çev: Banu Seçkin Yücel), Varlık Yayınları, İstanbul.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review, 78, 78-90*. Retrieved from https://content.leadershipacademy.nhs.uk

Goleman, D. (2004). What makes a leader? *Harvard Business Review, 82, 82-91*.

Gül, H., & Aykanat, Z. (2012). Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Araştırma / A Research on the Relationship Between Charismatic Leadership and Organizational Culture. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1).* Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub

Gülşen, G. E. (2020). Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Güneş, E. (2016). Duygusal Zekâ ve Liderlik Üzerine Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Güney, F. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Güngören, Ö. (2021). Etkili Okul Geliştirmeye İlişkin Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Heck, R. & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership. 33. 229-229.* Retrieved from https://www.researchgate.net/pub

Herbst, T. (2007). The E-word in Academic Leadership: An Investigation into the Emotional Intelligence of Managers in a Higher Education Institution. *South African Journal of Higher Education.* Retrieved from https://www.researchgate.net/pub

Kandaz, U. (2018). Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Liderlik Özellikleri ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi, Trabzon.

Karabulut, A. (2012). Duygusal Zekâ: Baron Ölçeği Uyarlaması. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karayaman, S. (2021). Yönetimde Duygusal Zekâ ve İşyeri Mutluluğu İlişkisi: Okul Yöneticileri Örneği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 51-66*. https://doi.org/10.17336/igusbd.609054

Kaya, İ., & Mutlu Bayraktar, D. (2021). Türkiye'de Yapılan Dijital Ebeveynlik Araştırmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 1046-1082*. https://doi.org/10.17679/inuefd.928805

Kazak, E. & Aygün, M. (2022). Okul Müdürlerinin Çatışma Durumunda Duygusal Zekâ Becerilerini Yönetebilme Yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 51(233), 745-768.* https://doi.org/10.37669/milliegitim.799658

Keçeci, O. (2025). Eğitim Yönetiminde Paradigma Değişimi: Geçmişin, Bugünün ve Geleceğin Eğitim Yönetiminin İncelenmesi. *International Journal of Social Sciences. 9. 189-202*. https://doi.org/10.52096/usbd.9.41.09

Kızılbağ, B., Sevimli, B., Can, B., Ökmen, E., Özakoruç, V., Aksünger, U. & Erdoğan, V. (2023). Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunların İncelenmesi, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 10 (6), 2628-2640*. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub

Koç Şanlı, K., Arı, S., & Şanlı, O. (2024). Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde 1 Mart 2024 Tarihinde Yapılan Değişiklerle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 12(2), 112-128.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub

Koen, C. I. (2005). *International comparative management*. London: McGraw-Hill.

Köksal A. (2007). Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Küçükali, R. (2010). Eğitim Yönetiminde Liderlik / Leadership in Education Administration. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(45), 133-140*. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbd/issue/36408/412016

Lewis, L. K. (2007). An organizational stakeholder model of change implementation communication. *Communication Theory, 17(2), 176-204.*

López González, J., Martínez, J. M., Lomboy, M., & Expósito, L. (2024). Study of Emotional Intelligence and Leadership Competencies in University Students. *Cogent Education, 11(1).* https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2411826

Maboçoğlu, F. (2006). Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology, 4(3), 197–208*. https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2009, 13 Ağustos). *Resmî Gazete (Sayı: 27318).* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100515-2.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2013, 04 Ağustos). *Resmî Gazete (Sayı: 28573)*. Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130804-11.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2007, 13 Nisan). *Resmî Gazete (Sayı: 26492).* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/ eskiler/2007/04/20070413-6.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2008, 24 Nisan). *Resmî Gazete (Sayı: 26856).* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/ eskiler/2008/04/20080424-4.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmelik. (2021, 5 Şubat). *Resmî Gazete (Sayı: 31386).* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018, 13 Ocak). *Resmî Gazete (Sayı:30300).* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180113-17.htm

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2017, 22 Nisan). *Resmî Gazete (Sayı: 30046).* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422-6.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmelik. (2024, 1 Mart). *Resmî Gazete (Sayı: 32476).* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmelik. (2004, 11 Ocak). *Resmî Gazete (Sayı: 25343).* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm

Mittal, V. & Sindhu, E. (2012). Emotional Intelligence & Leadership. *Global Journal of Management and Business Research. Vol: 12, Issue 16.* Retrieved from https://journalofbusiness.org/index.

Nordin, N. (2012). Assessing Emotional Intelligence, Leadership Behaviour and Organizational Commitment in a Higher Learning Institution. *Procedia- Social and Behavioral Sciences. 56, 643–651.* https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.699

Oynar, G. & Şahin, İ. (2025). İdeal Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Türkiye için Model Önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 177-212*. https://doi.org/10.51460/baebd.1518980

Öğük, M., Silci Z. & Şafak M. Z. (2024). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi, 5(1), 33-47*. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub

Özdemir, M. (2011). Educational administration: A science at the intersection of public administration and business administration. *Amme Idaresi Dergisi. 44. 29-42*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/289854060

Özdemir, M. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâları ile Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Prummer, K., Human-Vogel, S., Graham, M. & Pittich, D. (2024). The Role of Mentoring in Developing Leaders' Emotional Intelligence: Exploring Mentoring Types, Emotional Intelligence, Organizational Factors, and Gender. *Frontiers in Education, 9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1393660

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences, 25(2), 167–177*. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4

Savaş, G. (2020). Tarihsel Seyir İçinde Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(1), 253-266.* https://doi.org/10.24106/kefdergi.3553

Şenkaloğlu, S. (2021). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 24-36.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/58093/789027

Şimşek, A. (2006). Duygusal Zekanın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Taghisoylu, R. (2020). Nitel Bir Araştırma Tekniği Olarak: Durum Çalışması. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 6(33): 1161-1167.* http://dx.doi.org/10.31576/smryj.556

Taktak, M., & Bilgivar, O. O. (2022). Türkiye'de Hizmetkâr Liderlikle İlgili Eğitim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Betimsel Analizi. *İZÜ Eğitim Dergisi, 4(7), 1-20.* https://doi.org/10.46423/izujed.1056019

TDK. (2025). Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr [Erişim:10/09/2025].

Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20(1), 153-172.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/uobild/issue/58856/813813

Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), 1-16.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub

Thorndike, E. (1920) Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine, 140, 227-235.*

Tıraş Sağlam, G., Sağlam, H., Soycan, F. & Sağlam, A. (2021). "Eğitimde Adaptif Liderlik ve Covid-19 Süreci",*Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7(37):316-325.* http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.541

Topuksal, D. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. *Turkish Journal Clinical Psychiatry, 1999 2(1):12.* Retrieved from https://jag.journalagent.com

Tunçer, P. (2011). Örgütlerde Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi, 80 (1), 1-2.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/sayistay/issue/61535

Uludağ, G. (2018). Duygusal Zekâ ile İşdoyumu İlişkisini İncelemeye Yönelik Bir Alan Araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (42), 179-198.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyusbed/issue/43499/532111

Vardarlıer, P., & Yapıcı, H. K. (2020). Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Muhakeme Journal, 3(1), 9-28.* https://doi.org/10.33817/muhakeme.731270

Visser, B. & Ashton, M. & Vernon, P. (2006). G and the Measurement of Multiple Intelligences: A Response to Gardner. *Intelligence, 34, 507-510.* https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.04.006

Yağar, F. (2023). Nitel Araştırmalarda Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi: Veri Doygunluğu. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 138-152.

Yalçın, S. (2016). Liderlik Olgusu Bağlamında İlişkisel (Dönüşümcü) Liderlik Kavramı. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Yeni, G. (2020). 21. Yüzyıl Becerilerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönlerine Olan Etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 2(2), 19-30.* Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub

Yıldız, B. B., Çelikceken, T., & Gülper, M. (2022). Okul Yöneticilerinin Duygusal ve Sosyal Zekâları ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 36(1), 233-251*. https://doi.org/10.33308/26674874.2022361372

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. B. (2012). Liderlik Özellikleri ve Liderlik Tarzlarının Duygusal Zekâ Perspektifinden İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Yılmaz, H. (2014). Duygusal Zekâ ve Empatik Eğilim: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies. 9. 893-901*. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7081

Yılmaz, İ. (2019). Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Tutumları ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz Karabulutlu, E., Yılmaz, S. & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Journal of Psychiatric Nursing, 2011 2(2):75*

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Ege Özgür Altıkardaşlar

Doğum Tarihi:

Medeni Durumu:

Eğitim Durumu

Lisans: Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

Yüksek Lisans: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Yabancı Dil / Diller: İngilizce

Yayınları: -

İletişim

Tel. no:

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu form, **Eğitim yönetimi alanında Duygusal Zekâ Becerileri ile Liderlik Davranışlarının etkileşimi** konusunda görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Soruları, güvenilirliği ve geçerliliği yüksek sonuçlara ulaşabilmek için lütfen gerçekliğe uygun şekilde yanıtlayınız. Lütfen bütün cümleleri dikkatlice okuyarak ve *soruları atlamadan tümünü yanıtlayınız, konuyla ilgili görüşlerinizi yazınız.* **Vereceğiniz bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır.** Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Ege Özgür Altıkardaşlar

MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Görüşme Soruları

1. Bölüm (Kişisel Bilgiler)
1. Cinsiyetiniz: K ( ) E ( )
2. Yaşınız: 30-35 ( ) 35- 40 ( ) 41- 45 ( ) 46-50 ( ) 51+.. ( )
3. Medeni durumunuz: Evli ( ) Bekar ( )
4. Kaç yıldır okul yöneticisi olarak görev yapıyorsunuz?
5. Hangi üniversitenin hangi anabilim dalından mezunsunuz?
6.Lisansüstü eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )
2. Bölüm
7.Duygusal zekâ kavramı ile eğitim yönetimi arasındaki etkileşim hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
8. Duygusal zekâ becerilerinizin, liderlik davranışlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Nasıl?

9.Okul yöneticisi olarak duygusal zekâ becerilerinizi yönetici becerileriyle nasıl ilişkilendirmektesiniz?
10. Yönetim sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştığınızda hangi duyguları hissetmektesiniz?
11. Yönetim sürecinde yaşadığınız olumsuz duygularla baş etmek için neler yapmaktasınız?
12. Okul yöneticisi olarak, okul personeli, veli ya da öğrenci ile herhangi bir çatışma yaşadığınızda bu çatışmayı çözmek için hangi yollara başvurmaktasınız?

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA YAYIN ETİK KURULU

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ ve Liderlik Davranışları başlıklı bir araştırma çalışması olup eğitim yöneticilerinin, duygusal zekâlarını yönetici becerileriyle nasıl ilişkilendirdiği, yönetim sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştıklarında hangi duyguları hissetmekte olduklarını, yönetim sürecinde yaşadıkları olumsuz duygularla baş etmek için neler yaptıkları, okul personeli, veli ya da öğrenci ile herhangi bir çatışma yaşadıklarında bu çatışmayı çözmek için hangi yollara başvurdukları gibi konuların aydınlatılması amacını taşımaktadır. Çalışma, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ege Özgür Altıkardaşlar tarafından yürütülmekte. Araştırma sonuçları ile okul ortamlarındaki çatışmaların çözümü ve olası çatışmaların önlenmesinde okul yöneticilerinin duygusal zeka özelliklerinin etkisinin ortaya konması ve yönetim süreçlerindeki etkili liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birlikte bireysel görüşme *(araştırmanın türü/türleri)* yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler …… yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden Doç. Dr. Melda Meliha Erbaş'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Ege Özgür Altıkardaşlar
Adres :
İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.11.2024-E.887240

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E--050.01-887240 01.11.2024
Konu : Melda Meliha ERBAŞ-Etik Kurul Başvurunuz-Hk-

Sayın Doç. Dr. Melda Meliha ERBAŞ

İlgi : 14.10.2024 tarihli ve 876103 sayılı yazı.

MCBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ege Özgür ALTIKARDAŞLAR'ın " Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka ve Liderlik Davranışları " adlı başvurunuz kurulumuzun 30.10.2024 tarih ve 2024/14 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Kurulumuzda alınan karar ekte gönderilmektedir.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Osman Murat KOÇTÜRK
Kurul Başkanı

Ek: 2-nolu karar (1 Sayfa)

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

Toplantı Tarih	**:** 30.10.2024
Toplantı Sayısı	**:** 2024/ 14
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	**:**8
Oturum Sayısı	: I

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 30.10.2024 tarih ve saat 11:00'da toplanmıştır.

OTURUM: I

Gündemdeki ilk 8 madde görüşülmüş olup, aşağıdaki kararlar alınmıştır.

KARAR:

2- MCBÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr.Melda Meliha ERBAŞ'ın 14.10.2024 tarih ve E.876103 sayıda kayıtlı MCBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ege Özgür **ALTIKARDAŞLAR'ın " Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka ve Liderlik Davranışları "** adlı tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

(imza)
Prof.Dr.Osman Murat KOÇTÜRK
Başkan

(imza) Prof.Dr.Fatma ŞAŞMAZ ÖREN Üye	**(imza)** Prof.Dr.Özge AYAN Başk.Yrd	**(imza)** Prof.Dr.Ramazan GÖKBUNAR Üye
(İmza) Prof.Dr.Selhan ÖZBEY Üye	**(imza)** Prof.Dr.Nurettin GÜLMEZ Üye	**(İmza)** Prof.Dr. Meryem AYAN Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

Başvuru No: MEB.TT.2025.017140.01

T.C. Kimlik No: 59*******24

Adı Soyadı: EGE ÖZGÜR ALTIKARDAŞLAR

Araştırmanın Adı: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ ve Liderlik Davranışları

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Okul / Kurum Müdürü, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 27.01.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 27.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MANİSA	Fen Lisesi	Macide-Ramiz Taşkınlar Fen Lisesi	972705
MANİSA	İlkokul	Çanakçı İlkokulu	709718
MANİSA	İlkokul	Çobanhasan İlkokulu	709732
MANİSA	İlkokul	Dolmadeğirmen İlkokulu	709758
MANİSA	İlkokul	Kadıdağı Şehit Hüseyin Özcan İlkokulu	709885
MANİSA	İlkokul	Kızlaralanı İlkokulu	709900
MANİSA	Ortaokul	Şehit Binbaşı Serdar Kandemir Ortaokulu	724972
MANİSA	Ortaokul	Zeytinliova Zekeriya Nayman Ortaokulu	724978

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MANİSA	Ortaokul	Zeytinliova Ortaokulu	724981
MANİSA	Ortaokul	Yavuz Selim Ortaokulu	724990
MANİSA	Ortaokul	Ülkü Ortaokulu	724994
MANİSA	Anadolu Meslek Programı	Kayhan Ergun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	182433
MANİSA	Anadolu Meslek Programı	Zeynep Gülin Öngör Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	182445
MANİSA	Anadolu Meslek Programı	Aliya İzzetbegoviç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	759892
MANİSA	Anadolu Lisesi	Akhisar Anadolu Lisesi	218419
MANİSA	Anadolu Lisesi	Zeytinliova Anadolu Lisesi	750988
MANİSA	Anadolu Lisesi	Akhisar Şeyh İsa Anadolu Lisesi	757995

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*