



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muammer Gökhan TORUN

Düzce

Mart, 2021



**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muammer Gökhan TORUN

Danışman: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce

Mart, 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Geleceğe umutla bakmak isteyen toplumların en önemli odak noktalarından birisi eğitimidir. Eğitim denilince ise akla ilk gelen paydaşlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmenler gerek sınıf yönetiminde gerek öğretim aşamalarında kullanacağı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin eğitim serüvenine birçok yönden etki eden kişilerdir. Bu serüvenin en önemli aşamalarından birisi de öğrenci öğretmen arasında kurulması gereken nitelikli ve güvene dayalı ilişkidir. Sadece aklın ön planda tutulduğu, öğrencinin sadece başarı göstermesi gereken bir birey olarak görüldüğü sınıf ortamlarının öğretmen öğrenci iletişimini olumsuz yönde etkilemesi muhtemeldir. Bu noktada öğretmenlerin sahip oldukları bilişsel zekâ yeterliklerinin yanı sıra duygusal zekâ yeterlikleri ve sınıf içindeki öğretim liderliği davranışları öğrenciyle kurulacak olan olumlu ilişki için önem arz etmektedir. Öğretim lideri olan öğretmenlerin öğrencilerine çeşitli öğrenim deneyimleri sunarak bireysel hedeflerine ulaşma noktasında onlara rehberlik etmesi gerekmektedir. Nitekim öğretmenlerin duygusal zekâ ve sınıf yönetiminde öğretim liderliği becerileri nitelikli bir öğretmen öğrenci etkileşimi için büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle duygusal zekâ ve öğretim liderliği kavramlarının daha çok çalışmada incelenmesini ve yapmış olduğum çalışmanın bilim dünyasına katkıda bulunmasını temenni ederim.

Tez çalışmam süresince bilgisine ve tecrübesine ihtiyaç duyduğum anlarda değerli zamanını esirgemeyen, sayın danışmanım Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY'a ve araştırmama katılarak katkıda bulunan değerli katılımcı meslektaşlarıma teşekkür ederim. Hayatımın ilk anlarından başlayarak eğitim yolculuğum boyunca bana desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen babam Mithat TORUN'a ve annem Perihan TORUN'a; tez süresince birçok kez sabırla bana yardımcı olan, çalışmam için en uygun ortamı hazırlayan kıymetli eşim Beyza TORUN'a; varlıklarını her zaman hissettiğim sevgili kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Muammer Gökhan TORUN

Düzce, 2021

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

TORUN, Muammer Gökhan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Mart 2021, xvi + 112 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel bir çalışma olan araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreni, Düzce ili merkez ve ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan Türkçe, matematik, fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre Düzce merkez ve ilçelerde 140 Türkçe, 125 matematik, 118 fen bilgisi öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler Google Form üzerinden online ortama aktarılarak araştırma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve 127 Türkçe, 111 matematik, 83 fen bilgisi öğretmenin araştırma kapsamında görüşleri alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kovaç (2011) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Ölçeği”, Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen ve Deniz, Özer, Işık (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa-Formu” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 25.0 programı kullanılmış olup, katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği

davranışları arasındaki ilişkiyi bulmak için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Levene's Testi, Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte katılımcıların sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet ve branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal Zekâ, Liderlik, Öğretim Liderliği, Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF TEACHERS AND THEIR BEHAVIOURS OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP IN CLASSROOM MANAGEMENT

TORUN, Muammer Gökhan

Graduate Program, Department of Educational Sciences,

Thesis Advisor: Ass. Prof. Süleyman GÖKSOY

March 2021, xvi + 122 Pages

The purpose of this research is to analyze the correlations between the emotional intelligence levels of teachers and instructional leadership in classroom management. The research has been conducted in correlational survey model. The population of the research consists of teachers of Turkish, Mathematics and Science, who work in public secondary schools in Düzce and its counties. According to the data from the Provincial Directorate for National Education of Düzce, there are 140 Turkish, 125 Mathematics and 118 Science teachers who work in Düzce and its counties. An effort was made to reach the whole population of the research by transferring the scales used in the scope of the research to online media via Google Form and the opinions of 127 Turkish, 111 Mathematics and 83 Science teachers have been received in the scope of the research.

“Instructional Leadership Scale in Classroom Management” developed by Kovaç (2011), “Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form” developed by Petrides and Furnham (2001) and adapted to Turkish by Deniz, Özer, Işık (2013), and “Personal Information Form” prepared by the researcher have been used as the data collection tools of the research. SPSS 25.0 has been used to analyze the data and

Spearman's Rank Correlation Coefficient was calculated to find the correlations between the emotional intelligence levels of the participants and behaviours of instructional leadership in classroom management, which have been found out to be statistically significant and positive. Moreover, Levene's Test, Independent Groups t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Mann Whitney-U Test and Kruskal Wallis-H Test have been used to determine whether the emotional intelligence levels of the participants and their levels of showing the behaviours of instructional leadership in classroom management vary statistically according to the demographic variables. According to the findings obtained at the end of the research, the emotional intelligence levels of the participants show statistically significant difference depending on their age, professional seniority and major; however, they do not show statistically significant difference depending on gender. Furthermore, the levels of the participants' exhibiting instructional leadership in classroom management behaviours show statistically significant difference by age and professional seniority variables, whereas no statistically significant difference is found by gender and major.

Keywords: Emotional Intelligence, Leadership, Instructional Leadership, Instructional Leadership in Classroom Management

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sayıtları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM 2	9
LİTERATÜR TARAMASI	9
2.1. Duygusal Zekâ Kavramı	9
2.1.1. Zekâ Nedir?	9
2.1.2. Zekâ Kuramları	11
2.1.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı	11
2.1.2.2. Spearman Çift Faktör Kuramı	13
2.1.2.3. Sternberg' in Başarılı (Üçlü) Zekâ Kuramı	13
2.1.2.4. Piaget' in Zekâ Kuramı	14
2.1.3. Duygu	15
2.1.4. Duygu Bileşenleri ve Duyguların Sınıflandırılması	16
2.1.5. Duygular ve Zekâ İlişkisi	18
2.1.6. Duygusal Zekâ Kavramı	19
2.1.6.1. Duygusal Zekâ (EQ) Nedir?	20
2.1.6.2. Duygusal Zekâ (EQ) mı Bilişsel Zeka (IQ) mı?	23

2.1.6.3. Duygusal Zekâ Modelleri.....	25
2.1.6.3.1 John Mayer ve Peter Salovey'in Yetenek Modeli.....	25
2.1.6.3.2. Cooper ve Sawaf'ın Dört Köşe Taşı Modeli.....	27
2.1.6.3.3. Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli.....	29
2.1.6.3.4. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	30
2.1.6.3.5. Petrides ve Furnham Duygusal Zekâ Modeli.....	31
2.2. Öğretim Liderliği Kavramı.....	32
2.2.1. Liderlik Nedir?.....	32
2.2.2. Liderlik Yaklaşımları.....	34
2.2.2.1. Özellikler Yaklaşımı.....	35
2.2.2.2. Davranışsal Yaklaşım.....	35
2.2.2.3. Durumsal Liderlik Yaklaşımı.....	36
2.2.3. Liderin Güç Kaynakları.....	37
2.2.4. Eğitim Ortamında Liderlik.....	40
2.2.5. Öğretim Liderliği.....	41
2.2.6.3. Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği.....	44
2.3. Duygusal Zekâ ve Öğretmen.....	48
2.4. İlgili Araştırmalar.....	49
BÖLÜM 3.....	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	56
3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu (DZÖÖ-KF).....	56
3.3.3. Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği.....	57
3.4. Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Analizi.....	58
BÖLÜM 4.....	64
BULGULAR VE YORUMLAR.....	64
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
BÖLÜM 5	76
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	76
5.1. Sonuç ve Tartışma	76
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	76
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	77
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	79
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	84
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	88
5.2.Öneriler	89
KAYNAKÇA	91
EKLER	107
EK.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	107
EK.2. DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ KISA FORM	108
EK.3. SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ	109
EK.4. ÖLÇEK İZİNLERİ	111

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Duygusal Zekâ İle Bilişsel Zekâ Arasındaki Farklar	25
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	55
Tablo 3. Duygusal Zekâ Ölçeğine Ait Değerler	56
Tablo 4. Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğine Ait Değerler.....	57
Tablo 5. Öğretmenlere Uygulanan Duygusal Zekâ Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	59
Tablo 6. Öğretmenlere Uygulanan Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	59
Tablo 7. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	60
Tablo 8. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları.....	60
Tablo 9. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	61
Tablo 10. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	61
Tablo 11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	61
Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	62

Tablo 13. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	63
Tablo 14. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Branş Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	63
Tablo 15. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yönelik Görüşleri	64
Tablo 16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Görüşleri	65
Tablo 17. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları	66
Tablo 18. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	66
Tablo 19. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları ..	68
Tablo 20. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	69
Tablo 21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları	70
Tablo 22. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları	70
Tablo 23. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Yaş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	71
Tablo 24. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları	72

Tablo 25. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis – H Testi..... 73

Tablo 26. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları..... 74

Tablo 27. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Branş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis – H Testi 74

Tablo 28. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki 75

SİMGELER VE KISALTMALAR

IQ: Intelligence Quotient

EQ: Emotional Intelligence

S.O: Sıra Ortalama

S.T: Sıra Toplam

U: Mann Whitney – U Testi Sonucu İçin Elde Edilen Değer

r: Korelasyon Katsayısı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölüm problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlardan oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Sürekli sistemler üzerinde durulan, politikalar geliştirilen ve değiştirilen eğitimde değişmeyen tek unsur öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Hangi sistem uygulanırsa uygulansın bu sistemi uygulayacak olan öğretmendir. Öğretmenin rolünü geliştirmeden yapılan tüm sistem ve müfredat değişiklikleri istenilen etkiyi yaratmamaktadır.

Günümüzde hızlı bilgi ve veri akışı insanın bilişsel kısmına odaklanıp, insanı insan yapan diğer önemli kısımlar ikinci plana atmıştır. Veri akışının hızlı olduğu günümüz topluluklarında, insanın duygusal kısmı göz ardı edilmiştir. Son 30 yılda literatürde yer edinmeye başlayan duygusal zekâ kavramı ile insanın göz ardı edilen kısmı gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Duygusal zekâ kavramı ilk olarak Mayer ve Salovey (1990) tarafından ortaya atılmıştır. Onlara göre duygusal zekâ; kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olmak, duygular arasında ayırım yapmak, duyguları düşünme ve eylemlerinde rehber olarak kullanma yeteneğidir (Mayer ve Salovey, 1990). Kavramın popüler hale gelmesini ise New York Times yazarı Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" adlı kitabı sağlamıştır. Goleman'a (2018a) göre duygusal zekâ; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut beslemedir." Goleman, Mayer, Salovey, Bar-On gibi araştırmacıların önemli katkılarda bulunduğu duygusal zekâ kavramını; iş, eğitim, siyaset, liderlik gibi alanlarda çeşitli araştırmalara konu olmuştur.

Eğitim ve üretim son derece sosyal ve duygusal bir iştir. Buna paralel olarak da duygusal zekâ kavramı eğitim alanında gelişmekte olan bir kavramdır. Nitekim retmen olmanın ve üretme işleminin en temel özelliklerinden biri öğrenciyle kurulan duygusal bağdır (Koçoğlu, 2011: 471-484). Birçok eğitim sistemi öğretmenlerin rolünü daha çok bilişsel beceriler üzerine kurgulasa da ğretmen etkililiğinde sosyal ve duygusal becerilerin rolü önemli derecede artmıştır. Bununla birlikte Yate (1997) ğretmenliği başarı için duygusal zekâ gerektiren on meslek arasında göstermiştir (Aktaran: Dolev ve Leshem, 2017: 21-39). Wong, Wong ve Peng (2010) yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına daha fazla önem verdiklerini ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını daha geniş yelpazede sunduklarını ifade etmişlerdir. Yüksek duygusal yeterliliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişki geliştirmesi muhtemeldir. Bu durumun öğrencinin öğrenme başarısını ve sınıf içi performansını etkilemesi kaçınılmazdır.

Eski ağlardan itibaren insan grupları kendilerini organize edebilecek, hedeflerine ulaşmaları için öncülük edebilecek, grupla aynı amacı taşıyan kişilere ihtiyaç duymuştur. İnsan gruplarında ortaya çıkan bu ihtiyaç lider kavramını ortaya çıkar mıştır. Liderler, grubu bir araya getiren ve grubun hedefleri doğrultusunda grubu etkileyen kişilerdir. Lider sadece yönetme ve yönlendirme değil, grup yeleri ile kurduğu iletişim ile de ön plana çıkmalıdır. Etkili iletişim kurma yolunda lider karşısındaki bireylerin duygularını anlamalı, empati kurabilmeli ve onları motive edebilmelidir. Bu noktada Phil Quigley; liderliğin konumdan ve yetenekten bağımsız bir durum olduğunu, liderlikte asıl önemli olan etkili ilişkiler geliştirmek olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Cooper ve Sawaf, 2003: 67). Sayılan bu beceriler akıllara duygusal zekâ kavramını getirmektedir. Bu durumda duygusal zekânın liderin etkinliğini ve saygınlığını arttıran önemli bir beceri olduğu söylenbilir.

Günümüzde eğitimde ön plana çıkan kavramlardan birisi de liderliktir. Liderlik genel anlamda grubu amaçlar doğrultusunda etkileme işidir. Liderliği eğitimde işe koştuğumuzda karşımıza ğretim liderliği kavramı çıkmaktadır. Öğretim liderliği; öğretme-öğrenme süreçleri, ğretmen, ğrenci ile doğrudan ilgili olan bir liderlik alanıdır. Şişman (2018) ğretim liderliğini; “Okul müdürü, ğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları g ve davranışlarıdır.”

olarak tanımlamıştır. Literatürde öğretim liderliği kavramı daha çok okul müdürlerine ithafen kullanılmıştır. Fakat okul gelişiminin, iş birliği içinde okuldaki tüm bireylerin çeşitli sorumluluklar üstlendiği, birbirlerini destekledikleri, birbirlerinden öğrendikleri bir iklimde sağlanabileceği görüşünü savunan, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte okuldaki tüm bireylere liderlik yapma fırsatı verilmiştir (Lambert, 2003). Baloğlu (2001) öğretim liderliğinin okul müdüründen daha çok öğretmenlerin üstlenmesi gereken rolleri içerdiğini ifade etmiştir. Kendine biçilen liderlik rolüyle öğretmenden sınıfı orkestra şefi gibi yönetebilmesi beklenmektedir. Bundan dolayı öğretmenin liderliği sınıf yaşamı için önemli bir unsurdur (Aktaran: Kaya, 2017: 13).

Başarılı liderleri diğerlerinden ayıran özellikler incelendiğinde aradaki farkın sürekli aynı yetenekler etrafında toplandığı tespit edilmiştir. Bu yetenekler daha çok kişisel ve sosyal yetenekler olarak ifade edilen; duygu yönetimi, olumlu ilişkiler geliştirme, duygularını ifade edebilme ve duygusal zekâdır (Cherniss, 2002). Yapılan liderlik çalışmalarını eğitim alanına aktarmaya çalışan Whitaker (1997) öğretim liderliğinin üç önemli boyutunu; insana değer veren, iletişim ve etkileşim becerileri güçlü, insana yönelik davranışlar olarak ifade etmiştir (Aktaran: Özdemir ve Sezgin; 2002: 71). Buradan da anlaşılacağı üzere öğretim lideri; takipçileri ile güçlü duygusal bağlar kurarak karşısındaki kişilerin duygularının farkında olmalı ve bunu ilişkilerine yansıtmalıdır. Yapılan araştırmalar öğretmenin öğretim liderliği davranışlarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Özellikle sınıf içinde lider öğretmen ile öğrenciler arasında kurulacak olan iş birliği ve güvene dayalı bağın, öğrencinin öğrenme motivasyonunu arttırdığı, okul ve sınıf gelişimine önemli katkılar sağladığı yadsınamaz bir gerçektir (Harris ve Muijs, 2002).

Sınıf içinde olumlu bir iklimin oluşmasında öğretmenin liderliği önemlidir. Lider öğretmen; öğrencilerin öğrenme deneyimlerini düzenleyen, bu deneyimlere yön veren kişidir. Sınıf ortamını düzenleyen ve öğrencisine maksimum düzeyde ilgi gösteren lider öğretmen öğrencilerin derse katılımı konusunda olumlu sonuçlarla karşılaşabilir. Nitekim Austin (1978) sınıf içerisinde etkili bir öğretim liderliği sergileyen öğretmenlerin, öğrencileri sınıf etkinliklerine katılımlarını sağlamada önemli bir başarı gösterdiğini saptamıştır (Aktaran: Atman, 2010). Sınıf içerisinde öğretmenin yasal gücü olmasına karşın liderlik becerisini kullanarak öğrencilerin

gerek duygusal gerekse zihinsel gelişimlerine katkıda bulunabilir. Mesleğinde başarılı öğretmenlerin liderlik özellikleri gösterdiği, aynı zamanda öğrencileri ile arasında bir duygusal bağ kurduğu ve onların sorunlarıyla ilgilenmekten kaçınmadığı tespit edilmiştir (Can, 2014). Bu durum da göstermektedir ki lider öğretmenin öğrencisini etkilemek ve onu olumlu davranışlara yönlendirmek için sadece bilgiye değil güçlü duygusal bağlara ihtiyacı vardır.

Lider öğretmen ile öğrenci arasında kurulacak olan duygusal bağın önemli unsurlarından biri de öğretmenin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyidir. Yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip öğretmenler başkalarının duygusal ihtiyaçlarına daha fazla önem gösterir, öğrencilerle etkili iletişim kurabilir ve kendi duygularını etkili bir şekilde yönetir. Perry ve Bal (2005) yapmış olduğu çalışmada iyi öğretim çalışmalarının duygusal zekanın kullanımı ile paralel olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Vesely, Saklofske ve Leschied, 2013:71-79). Öğretim lideri olarak öğretmenin, sınıf içinde öğrencilerinin duygularını harekete geçirerek onları dersin amaçları doğrultusuna teşvik etmesi daha etkili bir öğretim ortamı sunacağına göstergesidir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan lider öğretmen, sınıfta öğrenciyi bir bütün olarak algılayıp, aklı ve kalbini birlikte işe koşarak bir eğitim vizyonu geliştirebilir.

Ekonomi İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından ülkemizin de katıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 sonuçlarına göre; fen okuryazarlığı alanında %44'ü birinci düzey ve altında, matematik okuryazarlığı alanında %51'i birinci düzey ve altında, okuma becerileri alanında ise öğrencilerimizin %30'u birinci düzey ve altında kalmıştır (MEB, 2016). PISA 2018'de ise belirtilen alanlarda PISA 2015'e göre yer yer iyileşmeler görünse de istenen başarı düzeyine ulaşamamıştır (MEB, 2019). Aynı zamanda ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürütmüş olduğu Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 2016 raporu incelendiğinde sekizinci sınıf öğrencilerinin; Türkçe testinde %66'sının orta ve alt düzeyde olduğu, matematik alanında %86'sının orta ve alt düzeyde olduğu ve fen bilimleri alanında ise %83'ünün orta ve alt düzeyde olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2017). Öğrencilerin istenen başarı düzeyinde olmaması dikkat çekmektedir. Yapılan bu ulusal ve uluslararası başarı izleme sınavlarında daha çok fen

okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarına odaklanıldığı görülmüştür. Ayrıca PISA ve ABİDE değerlendirmelerinin ortak amacı; okulda öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından günlük hayata aktarma düzeylerini belirlemektir. Öğrenilen bilginin günlük hayata aktarılması hususunda ve öğrenciyle kurulacak olumlu iletişime katkısı düşünüldüğünde; okulda gerçekleşen öğretim işlevinde öğretmenin gösterdiği öğretim liderliği davranışı ve sahip olduğu duygusal zekâ düzeyinin etkili öğretim için önemli iki kavram olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandırmak için fen bilimleri, matematik ve Türkçe branşlarındaki öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada duygusal zekânın alt boyutlarından öz kontrol, iyi oluş, duygusallık, sosyallik ile sınıf yönetiminde öğretmenin öğretim liderliği alt boyutları olan güven oluşturma, kaynak kullanma, bireyselleştirilmiş destek, ideal olma, bireyselleştirilmiş ilgi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın diğer amacı ise; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve branş değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin duygusal zekâlarına yönelik görüşleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve branş değişkenleri ile duygusal zekâ düzeylerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve branş değişkenleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine yönelik görüşleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitimin önemli unsurlarından biri olan öğretmenler, gelecek yıllara damga vuracak insan modelini inşa etme yolunda önemli rollere sahiptir. Günümüzde öğretmenden beklenen sadece bilgi aktarımı değil; öğrencileri öğrenme sürecinde aktif duruma getirme, kendi öğrenmeleri için onlara rehberlik etme gibi rollerdir. Çağın eğitim anlayışına uygun olarak öğretmenlerin, belirtilen rolleri yerine getirebilmeleri için çeşitli becerilere ihtiyacı vardır. Duygusal zekâ ve öğretim liderliği bu becerilerden bazıları olarak ifade edilebilir.

Ülkemiz öğrencilerinin katılım gösterdiği gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlarda genel olarak Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki performans düşüklüğü dikkat çekmektedir. Bu durumun altında öğrenciden, öğretmenden, eğitim ortamından, aileden kaynaklı birçok sebep yatmaktadır. Bu kapsamda son zamanlarda yapılan araştırmalar öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin öğrencilerin öğrenmesini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur (Yıldızbaşı, 2015). Öğretim lideri öğretmen; öğrencileri hedefleri doğrultusunda destekler, etkili öğrenme için öğrencilere uygun ortamlar oluşturur, her öğrencinin öğrenebileceğini göz önünde bulundurur ve öğrencileri bu yönde motive eder. Bununla birlikte öğrencilerle kurulacak iletişimde duygular ve bu duyguların yönetimi önem arz etmektedir. Öğretmenler, öğrencileriyle iletişime geçerken pozitif ya da negatif duygular deneyimlemektedir. Kendi duygularını zor biçimde yönetebilen, yaşam içindeki koşullara bağlı olarak negatif duygu deneyimleri olan öğretmenin, öğrencilerine de negatif duygusal deneyimler yaşatması olasıdır. Bu durum da öğretmen öğrenci etkileşimine zarar verip, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Öğretmenler, okul ortamında duygusal zekâ becerilerini sergileyemediklerinde; öğrenme sürecinde ve öğrenci performanslarında olumsuz durumlar gözlemlenmektedir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Yeşilyaprak'a (2001) göre duyguların ihmal edilmesi, akademik başarının önündeki en büyük engellerden biridir. Öğrencilerle kurulacak olumlu ilişkilerin, öğretimin verimliliğini

etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde; öğretim liderliği ve duygusal zekâ öğretmenler için önemli beceriler olarak nitelendirilebilir.

Sınıf içinde liderlik sergilemesi beklenen öğretmenin, öncelikli olarak öğrencilerin duygularının farkında olması ve kendi duygularını öğrencilere net bir şekilde ifade etmesi gerekmektedir. Duygusal bağlantılar öğretmen ve öğrenci arasındaki ortak amacın etrafında gelişir, güçlenir ve büyür. Bu türden bir bağlantı öğrencileri öğrenilecek yeni şeylere, farklı duygulara ve görüşlere açık hale getirerek yaratıcılığını artırır. Bu durumda bu türden duygusal bağlantılar kurabilen, yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip öğretmenlerin sınıfta daha etkili bir öğretim lideri davranışı göstermesi beklenmektedir. Bu çalışma kapsamında bu konular değerlendirilmiş ve aradaki ilişki ön plana çıkarılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek formuna doğru ve yansız olarak bilgi verdikleri varsayılmaktadır.
2. Belirlenen veri toplama aracı ve araştırma yöntemiyle; ortaokullarda görev yapan; fen bilgisi, matematik ve Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulabileceği düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın bulguları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde görev yapan fen bilimleri, matematik, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Ayrıca varsayımların karşılandığı veri analizi teknikleri ve araştırmada kullanılan ölçekler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Zekâ: Zekâ ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bazı araştırmacılar zekâyı test ile ölçülen bir kavram olarak tanımlarken; bir grup araştırmacı da zekâyı deneyimden ders

çıkarma, soyut düşünebilme becerisi ve kişinin çevresiyle etkili etkileşimini de kapsayan bir dizi yetenek olarak ele almıştır (Atkinson ve Hilgard, 2015).

Duygusal zekâ: Duygusal zekâ; kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, bu duygular arasında farklılıkları görme, bunun sonucunda oluşan bilgiyi düşünme ve eylemlerini yönlendirmek için bu bilgiyi kullanma becerisidir (Mayer ve Salovey, 1989).

Lider: Liderlik; belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda izleyenleri etkileme ve örgütün amaçları doğrultusunda harekete geçirebilme gücüdür (Şişman, 2018).

Öğretim Liderliği: Öğretim liderliği; okulun eğitsel amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öğretim kadrosunun yaratıcı gücünü ortaya çıkarabilme ve uyumlu okul süreçleri içinde bunu sürdürme becerisidir (Özdemir, 2016:196).

Öğretmen: Araştırmada öğretmen; Düzce ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe, matematik ve fen bilgisi öğretmenleridir.

Ortaokul: Düzce ilinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve dört yıllık eğitim veren okullardır.

BÖLÜM 2

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde duygusal zekâ ve öğretim liderliği ile ilgili kavramların açıklanmasına yer verilmiştir.

2.1. Duygusal Zekâ Kavramı

Bu bölümde zekâ ve duygu kavramlarının tanımları, zekâ kuramları, duygu bileşenleri, duygu ve zekâ ilişkisi, duygusal zekâ tanımı ve modelleri, duygusal ve bilişsel zekâ arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

2.1.1. Zekâ Nedir?

İnsanın öğrenme merakının ardında yatan önemli kavramlardan biri beyin ve zekâdır. Özellikle bilim ve teknolojide gelişmeler neticesinde son yirmi yıl içerisinde beyine ait araştırmalarda artış olmuştur. Buna rağmen beyin ve zekâ ile ilgili bildiklerimiz sınırlı durumdadır (Cüceloğlu, 2019: 62). Kişinin kendi dünyasını anlaması yolunda önemli olan bu iki kavram; insanın kendine yoğunlaştığı dönemlerde kendini tanıması için önem arz etmektedir. Öyle ki insanın kendini tanıma sürecinde beyin ile ilgili araştırmaları M.Ö. 3. yüzyıla kadar dayanmaktadır (Batı, 2017: 24).

Beyin ile ilgili araştırmalar ışığında merak uyandıran diğer bir kavram ise zekâ olmuştur. Bu meraklı arayışın ardında zekâ kavramı genellikle analitik işlemler yapma becerisi olarak tek düze şekilde tanımlanmıştır. Fakat beyin temelli araştırmalar ilerledikçe bu çerçevede zekâ tanımları da bu çalışmalar doğrultusunda şekillenmiştir. Genel olarak zekâ tanımlarının içerdikleri kavramlar; muhakeme yapabilme, çıkarımda bulunabilme, öğrenebilme, planlama, uyum sağlama, karar verebilmedir. Öyle ki Smith, Hoeksema, Fredrickson ve Loftus (2015: 449) zekâyı; “Deneyimden ders çıkarma, soyut düşünme ve çevreyle etkileşimi de içine alan bir dizi yetenek.” olarak ifade etmiştir.

Türk Dil Kurumu zekâyı “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlık, dirayet, zeyreklik, feraset" olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019.).

Bununla birlikte zekâ tarih boyunca farklı dönemlerde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Descartes'e (1596-1650) göre doğru ve yanlış ayırabilme becerisi, 1900' lü yılların başlarında ise soyut düşünebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. İlk kez zekâ testlerini geliştiren Fransız psikolog Alfred Binet ise zekâyı analiz etme, iyi hüküm verme, eleştirel bakış açısına sahip olma olarak tanımlamıştır (Salovey ve Mayer, 1993).

Woolfok zekâyı "Bireyin kalıtım ya da öğrenme ürünü zihinsel işlevleri geri getirme, hatırlama, problem çözme ya da dünyaya uyum sağlama yeteneği" olarak tanımlamaktadır (Şen, 2018: 23). Zekâ kavramına duygular penceresinden bakan Goleman (2018a: 62) ise zekâyı “zorluklara karşı hedeften şaşmama, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, kendini başkasının yerine koyabilme” olarak tanımlamıştır.

Zekâ kavramına farklı bir bakış açısı getiren Gardner zekânın tek faktörlü bir kavram olmadığını belirtmiş “Zihin Penceresi: Çoklu Zekâ Kuramı” adlı eserinde yedi farklı zekâ türü üzerinde durmuş daha sonra bu zekâ türlerini dokuz olarak belirlemiştir (Altan, 2012). Gardner zekâyı; “kültürel bir ortamda problemleri çözümlerken veya bir kültür grubu tarafından değer verilen ürünleri ortaya çıkarırken, bilgiyi işlemeye yarayan biyopsikolojik bir potansiyel” olarak tanımlar. Biyopsikoloji bilimi, beyin ve sinir sistemlerinin insan davranışı üzerindeki etkileri inceleyen bilim dalıdır. Dolayısıyla tanımda bahsedilen biyopsikoloji kavramı zekânın sinaptik işlemler sonucu faaliyet gösterdiğini ifade etmektir (Brualdi, 1994; aktaran: Talu, 1999: 165). Gardner’a göre zekâ türleri; sözel-dilbilimsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, müzik-ritmik zekâ, uzamsal-görsel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası zekâ, içsel zekâ, doğacı zekâ, varoluşçu zekâdır. Gardner her insanın çoklu zekâyı sahip olduğunu ancak insanın bir işlem esnasında güçlü olan zekâ türünü seçtiğini belirtmiştir (Straus, 2013). Gardner her bir beceri için bir zekâ türünü kullandığımızı belirtirken; aynı zamanda bir beceri için birden fazla zekâ türünün bir arada kullanılabileceğinin altını çizmiştir.

Rau (2001), zekâ ile ilgili geçmişte yapılan çalışmalarını incelemiştir. Ona göre, 1921 yılında yapılan çalışmalar neticesinde zekâyı oluşturan temel yetenekler; problem çözme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel davranışlarla birlikte çevreye uyum sağlama yeteneğidir. 1986 yılında yapılan çalışmaya göre ise; zekâyı oluşturan yetenekler üst düzey beceriler, kültür tarafından değer verilen yetenekler ve yönetim süreçleri olarak belirtilmektedir. Buradan hareketle zekânın tanımının ve zekâ kavramının alt boyutlarının zaman ve kültür içindeki bilgi birikimine göre değiştiği söylenebilir. Örneğin; Batı kültüründe hız, zekânın temel ögesi olarak düşünülürken Çin kültüründe, kişinin kendini tam olarak bilmesi zekânın temel ögesidir (Şen, 2018: 25). Çin ve Batı kültüründeki bu fark zekâ tanımının, içinde bulunduğu kültüre ve topluma göre şekillendiğinin en net göstergelerinden biridir.

Zekâ ile ilgili yapılan tanımlamalar çeşitlilik göstermektedir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere zekânın ne olduğu üzerine ortak bir yargıya varılamamıştır. Bunun sonucunda birçok zekâ kuramı ortaya çıkmıştır. Aşağıda başlıklar altında bu zekâ kuramları incelenmiştir.

2.1.2. Zekâ Kuramları

Birçok zekâ kuramı olmasına karşın bu kısımda zekâ çalışmalarına yön veren belli başlı zekâ kuramları yer almıştır. İncelenecek olan zekâ kuramları; çoklu zekâ kuramı, Spearman çift faktör kuramı, Sterberg'in başarılı zekâ kuramı, Piaget'in zeka kuramı.

2.1.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı

1907 yılında Fransa Eğitim Bakanlığı Alfred Binet'den akademik olarak başarısız çocukların tespiti için bir sınav geliştirmesini istemiştir (Smith, Hoeksema, Fredrickson ve Loftus, 2015). Binet yaptığı çalışmalar IQ (Intelligence Quotient) testini geliştirmiştir. Bu testin sonuçlarının objektif olduğu ve zekâyı tam manasıyla ölçtüğü inancı günümüze kadar gelmiştir (Saban, 2002).

Howard Gardner ise 1983 yılında "Zihin Çerçevesi" adlı eserinde zekânın durağan ve tek boyutlu olmadığı fikrini Çoklu Zekâ Kuramı'nda ortaya atmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı'nın temelinde biyolojik ve kültürel etmenler rol oynamaktadır.

Gardner'a göre herhangi bir durumda zekâdan bahsedebilmemiz için dört farklı durumun bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu durumlar; semboller, kültürün etkisi, ürün ve hizmet için aracılık yapması, problem çözebilmesidir (Bellenka,1997; aktaran: Başaran, 2004). Gardner zekâyı tek bir boyut olarak ele almamıştır. Zekânın farklı boyutlarını çalışmalarında ortaya koymaya çalışmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı'nda Gardner insanların tek bir düşünce tarzında olamayacakları fikrinden yola çıkarak bireysel farklılıklara önem vermiştir. Bu bireysel farklılıklar neticesinde Gardner (1983) ilk çalışması olan "Zihin Çerçevesi (Frames of Mind)" eserinde yedi tür zekâ alanı tanımlamıştır. Bu zekâ alanları; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-mekânsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, kişisel-içsel zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ. 1999 yılındaki "Zekâ Yeniden Yapılandı (Intelligence Reframed)" adlı çalışmasında bu zekâ alanlarına varoluşçu zekâ (Existential Intelligence) ve doğacı zekâ (Natural Intelligence) olmak üzere iki yeni zekâ alanı daha eklemiştir (Altan, 2012). Gardner' a göre; insanlar bu zekâ alanlarına farklı düzeylerde sahiptirler. Bireyler bu zekâ alanlarından birine veya birkaçına daha yatkın olabilmektedirler (Gardner, 2004; aktaran: Şen; 2018: 27). Örneğin; dil alanında başarılı olan bir kişi diğer alanlarda aynı başarıyı gösteremeyebilir.

Çoklu zekâ kuramı, çocukların yetenekleri açısından değerlendirmede çok farklı bir tablo sunmaktadır. Öğrenciler IQ testlerinden olan Binet Zekâ Ölçeği ve Gardner'ın çoklu zekâ alanlarını ölçen bir dizi testle değerlendirildiklerinde, çocukların bu iki testteki puanları arasında istatistiksel olarak bir anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan IQ testinde yüksek puan alan öğrenciler çoklu zekâ testinde müzik, kişiler arası zekâ, görsel sanatlar, dilsel zekâ gibi alanlarda yetenekli çıkarken, hiçbiri sayılar ve mekanik alanlarında yetenekli çıkmamıştır (Goleman, 2018a: 62).

Çoklu Zekâ Kuramı'nda bahsedilen zekâ alanları genellikle birlikte çalışmaktadır. Buna göre birey herhangi bir aktiviteyi gerçekleştirirken zekâ alanlarından bir ya da birkaçı bu aktivite için görev yapabilmektedir. Örneğin; bir futbolcu sahada hem bedensel zekâ alanını hem kişilerarası zekâ alanını hem de mantıksal zekâ alanını kullanabilmektedir (Talu, 1999).

2.1.2.2. Spearman Çift Faktör Kuramı

Charles Spearman 1927’ de kaleme aldığı “The Abilities of Man (İnsanın Yetenekleri)” adlı kitabında zekâyı iki faktör olarak ele almıştır. Bu faktörlerden birisi “g” (general ability) adını verdiği genel yetenek, diğeri ise “s” (specific ability) adını verdiği özel yetenektir. “s” faktörü genel zihinsel yeteneklerin dışında bir yeteneği işaret etmektedir (Durdu,2015: 20; aktaran: Avcı, 2017: 36).

Spearman’ a göre zekâyı ölçmek zihin enerjisini, bu da “g” faktörünü ölçmek demektir. Ona göre bireyler “g” faktörü bakımından birbirlerinden farklıdır. “g” faktörü bireyin yaşantısının farkına varması, problem çözme, iki kavramın benzer ve farklı yönlerini karşılaştırabilmesi gibi yetenekleri içermektedir (Erkuş, 1999; aktaran: Işık, 2007). Spearman “g” faktörünün kalıtsal olarak bireyde bulunduğunu ve yaşam boyu değişmediğini ifade etmiştir. “s” faktörü ise birey tarafından yaşamı boyunca geliştirebilme yetisine sahiptir (Gürel ve Tat, 2010: 344). Spearman uygulamış olduğu bilişsel zekâyâ yönelik testlerde bir alanda başarılı olan kişinin diğeri alanlarda da başarılı olduğunu; aynı şekilde bir alanda başarısız olan kişilerin diğeri alanlarda da başarısız olduğunu keşfetmiştir. Bu durumdan yola çıkan Spearman zekanın genel bir zihinsel bir kabiliyet olduğunu ve ölçülebileceğini ifade etmiştir (Kleinman, 2016: 143-144; aktaran: Gül, 2017: 12).

2.1.2.3. Sternberg’ in Başarılı (Üçlü) Zekâ Kuramı

Sternberg Başarılı Zekâ Kuramı’nda (succesful intelligence) geleneksel yaklaşımlara karşı çıkmıştır. Ona göre çeşitli testler ile kişinin zekâ katsayısını ölçmek imkânsızdır. Zekâ yaşamda başarıyı getirmektedir (Stenberg, 1999). Stenberg 2002 yılında kaleme aldığı “Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence (Tüm Öğrencilerin Başarısını Yükseltmek: Başarılı Zekâyı Öğretmek)” isimli makalesinde; okulların çocukları fazlaca akademik bilgiye maruz bıraktığı, öğrencilerin özelliklerine göre eğitim yapılmadığı konusunda eleştirmiştir. Sternberg’ in kuramının sadece okul başarısını temel almadığını bununla birlikte çevreye ve ortama uyum yeteneğinin önemli olduğunu belirtmiştir (Stenberg, 2002).

Sternberg'e göre zekâ; kişinin kişisel standartlarına göre sosyokültürel bağlamda yaşamında başarıya ulaşma yeteneğidir. Sternberg'e göre başarılı zekâ dört temel boyuttan oluşmaktadır (Sternberg, 1999).

1. Kişi kendinin ve yeteneklerinin farkına varmalıdır. Bu noktada kişinin kendi kişisel standartlarına göre başarıya ulaşacağı alanı bulması sağlanmalıdır.
2. Kişi analitik, pratik ve yaratıcı zekâ arasında bir denge kurarak başarıya ulaşabilir.
3. Bir kişinin başarıya ulaşma yeteneği, o kişinin güçlü ve güçsüz yanlarını bilmesine bağlıdır. Güçsüz yanlarını bilen kişi onları düzeltmeye çabalamalıdır.
4. Ortama veya çevreye uyum sağlamak için kişi yeteneklerini kullanmalıdır. Zekâ tanımları geleneksel olarak çevre adaptasyonunu vurgulamıştır. Fakat zekâ sadece kendini çevreye uyacak şekilde değiştirme değil aynı zamanda çevreyi kendine uyacak şekilde değiştirmektir.

Sternberg 1996 yılında kaleme aldığı “Başarılı Zekâ” adlı kitabında insanın yaşamında yakaladığı başarıda bilişsel zekâsının oranını yüzde 4 olarak belirtmiştir. Ona göre insan zekâsı birçok yeteneği içermektedir. Zekâyı oluşturan bu yetenekler geleneksel zekâ testlerinin ölçtüğü kabiliyetler kadar önemlidir (Sternberg, 2002). Bu duruma göre; bilişsel zekâ türü tek başına insan zekâsını açıklamaya yetersiz kalmaktadır.

2.1.2.4. Piaget' in Zekâ Kuramı

Piaget'in zekâ incelmesinde ilk adım kişinin çevresi hakkında bilgi edinmesi yani gerçeği anlama çabasıdır. Bu durumdan dolayı Piaget kesin ve net bir zekâ tanımı yapmaktan kaçınmıştır. Düşünce ve zekâ yapısını incelerken duyguların bu yapılarla hiçbir ilişkisi bulunmadığını söylemiştir (Günce, 1971).

Piaget'e göre kişinin zekâ gelişimini; geçmiş yaşantılar, kültürel miras, olgunlaşma ve dengeleme kavramları etkilemektedir. Piaget zekâ sürecini şu şekilde açıklamaktadır; birey ilk önce denge durumundadır. Yeni karşılaştığı durumlar,

kavramlar, yaşantılar bireyin dengesini bozar. Birey özümseme ve düzenleme yoluyla tekrar zihinsel dengeyi bulmaya çalışır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Zekâ birden fazla süreci kapsamaktadır ve bozulan dengeyi yeniden kurma işlemidir.

Piaget çalışmalarının sonucunda zekâ ile ilgili aşağıdaki sonuçlara varmıştır (Bacanlı, 2011).

1. Zekâ çevreye uyumdur. Birey çevreyle etkileşime girdikçe zihinsel yapıları gelişir.
2. Zekâ ile çevre arasında sürekli bir denge-dengesizlik hali vardır. Zihinsel yapı sürekli çevreyle etkileşim sonucu denge sağlamaya çalışmaktadır.
3. Zekâ bir çeşit zihinsel işlemlere dayalı yapıdır. Organizma, bilgi sahibi olmak için hareket etmek zorundadır.

2.1.3. Duygu

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren etrafındaki canlı ve cansız nesnelere iletişim halindedir. Bu iletişim sonucunda insanın kazanımlarından birisi de duygulardır. Yaylacı'ya (2006) göre; insan yaşamındaki gerçek yaşantılar yüzde 10'luk bir yer kaplar iken, geriye kalan yüzde 90'lık kısmı bu yaşantılar sonucundaki duygular ve bu duyguların yorumlanması oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında duyguların hayatımızda önemli bir yer kapladığı söylenebilir.

Hayatımızda önemli bir yer edinmiş olan duyguların çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalarına bakıldığında farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. TDK'ya göre duygu, "Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" olarak tanımlanmıştır. Duygusal zekâ kavramını ilk olarak gündeme getiren Peter ve Mayer'e (1990) göre duygu; kişinin deneyimsel, motivasyonel, bilişsel ve fizyolojik sistemler de dâhil birçok alt sistemin organize olarak verdiği tepkilerdir. Aynı zamanda duygular içsel ve dışsal kaynaklı, birey için olumlu veya olumsuz anlamı olan olaylara karşı verilen tepkilerdir (Salovey ve Mayer, 1990).

Goleman ise duygu kavramını hangi anlamda kullandığını şu şekilde açıklamıştır; “Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi.” (Goleman, 2018a: 373). Cooper ve Sawaf’ a (2003) göre ise duygular; düşünce ve düşünce sonucu ortaya çıkan eylemin planlayıcısıdır. Duygular, olayları değerlendirmek ve mantıklı davranabilmek için şarttır. Keltner ve Gross duyguyu “Belirli fırsatlar veya fiziksel durumlar doğrultusunda ortaya çıkan, nispeten kısa vadeli ve aralıklarla görülen biyolojik temelli algılar, deneyimler, eylemler ve iletişim kalıpları” olarak tanımlamıştır (Keltner ve Gross, 1999:468; aktaran: Avcı, 2017:9). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere duyguları oluşmasına neden olan bir sebep vardır. Bu sebep bir olay, bir kişi olabilir.

Duygular düşüncelere yardımcı olabilmektedirler. Bir sorunu çözmeye yeterliliğini artırmakta, muhakeme gücüne katkı sağlamaktadırlar. Örneğin pozitif bir şekilde mutlu bir duyguya sahip bir birey sorunları çözerken yeni ve farklı düşüncelere sahip olabilmekte, en mantıklı ve makul çözüm yollarını bulabilmektedir. Bu sayede bulunduğu çözüm de daha başarılı olmaya meyillidir (Carusco ve Salovey, 2011:40). Dolayısıyla duygular farklı düşüncelere yol açmaktadır. Nitekim bu durum karar vermede dahil olmak üzere insanın eylemlerine yön vermektedir.

2.1.4. Duygu Bileşenleri ve Duyguların Sınıflandırılması

Thoits (1989); duygunun dört bileşen etrafında ele alınabileceğini ifade etmiştir. Bu bileşenler aşağıda açıklanmıştır (Aktaran: Seçer, 2007:816).

1. İçinde bulunan ortam ya da durumsal uyarıcının değerlendirilmesi.
2. Fizyolojik veya bedensel hislerde değişiklik.
3. Anlamlı el, kol, yüz hareketlerinin sınırlı ya da sınırsız olarak gösterilmesi
4. Belirtilen ilk üç bileşenin veya daha fazlasının tümünün kültürel bir şekilde isimlendirilmesi.

Thoits’ e göre; duygu oluşumu için bu dört bileşenin hepsi aynı anda ortaya çıkmak zorunda değildir. Bu bileşenleri duygunun boyutları olarak da ele alabiliriz. Bu durumda duygu hem bireyin içsel dünyasında gerçekleşen bir değişim ile fizyolojik

bir değişim aynı zamanda dışsal dünyada da kendini ortaya koyan bir yapıya sahiptir (Seçer, 2007: 816). Duygu içsel kaynaklı oluşabildiği gibi dışsal uyaranlar sayesinde de oluşabilir.

Duygu, kompleks ve birden fazla bileşeni olan, eyleme ön hazırlık yapan bir durumdur. Kuvvetli bir duygunun en az altı bileşeni vardır. Birinci olarak duygu bilişsel değerlendirmeye başlar. Bilişsel değerlendirme; kişinin anlık olarak içinde bulunduğu durumunu değerlendirmesi anlamındadır. Bilişsel değerlendirmeler duygunun diğer bileşenlerinin ortaya çıkması için uygun ortamı oluşturur. İkinci bileşen öznel deneyimdir. Duygu sonucu oluşan ruh halini ifade etmektedir.   nc  bileşen; d şune ve eylem bileşenidir. Kişiyi belirli bir konu hakkında d şunmeye ve bunun sonucunda eylemde bulunmaya hazırlar. Örneğin; birisine karşı öfke duygusu hissedildiğinde bu kişiye karşı s zli veya fiziksel olarak tepki gösterilebilir. Dördüncü bileşen içten gelen ve istemsizce ortaya çıkan vücut tepkileridir. Bu bileşenin ortaya çıkmasının sağlayan ise otonom sinir sistemidir. Otonom sinir sistemi kalbi ve diğer sistemleri harekete geçirir. Örneğin; heyecanlandığımızda kalbin hızlı çarpması, tüylerin diken diken olması, damarların büzülmesi ve daralması gibi. Duygunun beşinci bileşeni yüz ifadesidir. Yüzdeki kasların hareketini ifade eder. Örneğin; bir Őeyden hoşnut olduğumuzda g l mseriz ve yüz hatlarımız buna göre Őekil alır. Son ve altıncı bileşen duyguya gösterilen tepkilerdir. İnsanın kendi duygularını ve bu duyguların oluşumuna neden olan durumları nasıl denetlediği, bunlara nasıl tepki verdiği ve duygularıyla nasıl başa çıktığı ile ilgilidir. Burada bahsedilen altı bileşenlerden hiçbiri kendi başına bir duygu oluşurmaz (Frijada, 1986; Lazarus, 1991b; aktaran: Smith, Hoeksema, Fredrickson ve Loftus, 2015:390).

Araştırmacılar birincil duyguların hangileri olduğu ve duyguların ne Şekilde bir k melemeyle ifade edileceği konusunda kesin ve net bir Şekilde anlaşmamışlardır. Goleman'ın (2018a:373) aktardığına göre; bazı kuramcılar ve araştırmacılar duygu kümelerini Şu Şekilde ifade etmiştir;

Öfke: hiddet, hınç, kızma, alınganlık, düşmanlık, kin, tükenme, gazap.

 z nt : Acı, yalnızlık, kayıp, neşesizlik, umutsuzluk, melankoli.

Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, şüphe, hayret, ürkme, dehşet, vicdan azabı.

Zevk: Mutluluk, coşku, rahatlama, haz, tatmin, eğlenme, gurur, hoşnutluk.

Sevgi: Dostluk, güven, iyilik, kabul görülme, muhabbet, hayranlık.

Şaşkınlık: Şok, hayret, afallama, merak.

İğrenme: Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, hoşlanmama.

Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, üzülme, pişmanlık, küçük düşme.

Bu duygu kümeleri duyguların sınıflandırılması ile ilgili net bir oluşum değildir. Örneğin bazen korkuyla gelen üzüntü hali veya aşağılanma duygusuyla karışmış suçluluk hali gibi bazı duygular birbiriyle harmanlanmış olabilir.

Modern felsefenin kurucusu Rene Descartes; merak, sevgi, nefret, özlem, neşe ve üzüntü olmak üzere altı tane temel duygu olduğunu söylemiştir. Diğer tüm duyguların bu duygular etrafında veya bu duyguların birkaçının birleşimiyle oluştuğunu ifade etmiştir. Araştırmacıların ve psikologların temel duygular veya duygu kümeleri üzerinde hemfikir olmaları zor görünmektedir. Yine de birçok araştırmacı altı temel duygu üzerinde hemfikirdir. Bu duygular; öfke, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme, şaşırma (Robbins ve Judge, 2015:102).

2.1.5. Duygular ve Zekâ İlişkisi

Duyguların insan yaşamındaki rolü gittikçe merak duyulan bir alan olmuştur. Özellikle son yirmi yılda yapılan beyin araştırmalarının odak noktaları duygular ve duyguların oluşumudur. Buna rağmen beyin hakkında bildiklerimiz bilmediklerimizin yanında bir hiçtir. Beynin sınırlarını araştırmak bilim adamlarına göre insanoğlunun bilinmezliğini araştırmak anlamındadır (Cüceloğlu, 2019: 170).

Bundan yaklaşık yirmi yıl öncesinde beyin denildiğinde, akla gelen ilk kavram zihinsel zekâ yani beynin akılla olan işleviydi. Bununla birlikte Descartes'in "Düşünüyorum öyleyse varım" düşüncesi zekâ kavramının ilk çağrıştırdığı düşünce olmuştur. Fakat nörobilim uzmanı olan Damasio, 1990'ların ortalarında "Descartes'in

Yanılgısı” isimli bir kitap yazdı. Bu çalışma aynı zaman da duygusal zekâ ile çalışmalarda bulunan Daniel Goleman’a da kaynak oldu. Böylece insan beyninin sadece bilişsel ve mantıksal yapılardan ibaret olmadığı kanıtlanmış oldu (Tarhan, 2016: 31). Bu durum beyinle alakalı farklı araştırmalara yol açmıştır.

Batı’ya (2016) göre, insanların temelde üç farklı kapasitesi bulunmaktadır. Bu kapasite herkeste ortaktır. Bu kapasiteler; fiziksel, zihinsel ve duygusal merkezlidir. Verilen bir karar esnasında bu üç kapasite ortak bir şekilde hareket etmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere beyindeki zihinsel aktiviteler, duygusal aktivitelerle iş birliği içinde çalışmaktadır. Bu durumu nörolojik olarak incelediğimizde ise benzer bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Beynin yapısı incelendiğinde duyguların kontrolü limbik sistem tarafından gerçekleştirilmektedir. Limbik sistem içerisinde bulunan amigdala ve hipokampus bölümleri duyguların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Carlson 2014; aktaran: Şen, 2018: 12). Hipokampus bölümünde duygusal anlam açısından hayati öneme sahip anılar saklanmaktadır. Amigdala, duygusal bellektir ve kişisel anlam deposudur. LeDoux’ un (1994) çalışmalarına göre duyu sinyalleri önce talamusa oradan da amigdalaya ulaşmaktadır. Duyu organlarından sinyaller geldiğinde duygusal bir bellek olarak görev yapan amigdala deneyimleri tarar ve geçmişteki deneyimlerle karşılaştırarak en uygun tepkinin verilmesini sağlar. Amigdaladan yola çıkan bazı sinir yolları ise daha mantıklı, ince ayarlı tepki verilmesini sağlayan neokortekse gitmektedir. Eğer duygusal bir tepki gerekiyorsa neokorteks ve amigdala birlikte iş birliği halinde çalışmaktadır (Goleman, 2018a: 48).

Sonuç olarak, beyindeki duygusal ve bilişsel alanları birbirinin zıttı olarak değil, birlikte iş birliği içinde çalışan yapılar olarak düşünmemiz gerekmektedir. Bu iki kısım, birbirinin tamamlayıcısı rolündedir. Bu durumda dolayı; hayatta doğru adımlar atmak isteyen bir birey zekânın ve duyguların gücünü etkin olarak kullanmalıdır.

2.1.6. Duygusal Zekâ Kavramı

Bu kısımda duygusal zekâ kavramı, duygusal zekânın bilişsel zekâdan farkı ve duygusal zekâ modelleri üzerinde durulmuştur.

2.1.6.1. Duygusal Zekâ (EQ) Nedir?

Duygusal zekâ kavramı bir asırdır hayatımızda olsa da özellikle son yirmi yıldır dikkatleri üzerine çeken bir kavramdır. İngilizcede “Emotional İntelligence” anlamına gelen duygusal zekâ genellikle EQ olarak kısaltılmaktadır. Popülerliğinin artması ile birlikte akademik ve akademik olmayan çevrede çok fazla araştırma yapılmıştır (Chopra ve Kanji, 2010; aktaran: Üzel ve Hangül, 2011). Duygusal zekâ kavramının bu kadar önemli hale gelmesinin asıl nedeni ise; insanın sadece mantıktan ibaret olmayıp, insan yaşamında duygularının önemli bir yer kapladığının anlaşılmasıdır. İnsan yaşamında önemli rol oynayan problem çözme, mantık yürütme, karar verme gibi bilişsel süreçler üzerinde duyguların etkisi görmezden gelinemez (Acar, 2002: 15). Örneğin; gerçekleştirdiği davranış sonunda memnuniyet duygusuna sahip olan insan bu davranışı tekrarlama yönünde çaba sarf eder. Aynı şekilde davranış sonucu mutsuzluk duygusuna sahip olan insan bu davranıştan kaçınmaya çalışır.

Yapılan birçok çalışmanın sonucunda duygusal zekâ ile birçok kavram ve tanım ortaya çıkmıştır. Duygusal zekâ kavramını ilk olarak detaylı bir şekilde ele alan Mayer ve Salovey; duygusal zekâ ile ilgili çalışmalarında Thorndike’in sosyal zekâ kuramından etkilenmişlerdir (Salovey ve Mayer, 1993). Thorndike sosyal zekâyı; insan ilişkilerinde akıllıca davranma yeteneği olarak tanımlamıştır. Özünde sosyal zekâ; kişinin içsel durumlarını, güdülerini, davranışlarını algılama ve bu bilgilere dayanarak onlara en uygun biçimde davranma yeteneği olarak tanımlanabilir (Thorndike, 1920:227; aktaran: Mayer ve Salovey, 1990). Mayer ve Salovey (1989) duygusal zekâyı; kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, bu duygular arasında farklılıkları görme, bunun sonucunda oluşan bilgiyi düşünme ve eylemlerini yönlendirmek için bu bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlamıştır. Onlara göre duygusal zekâ sosyal zekânın alt kümesidir. (Mayer ve Salovey, 1990). Daha sonra 1995 yılında yayınladıkları “Emotional Intelligence And Regulation Of Feelings” adlı makalede ise duygusal zekâyı, kişinin kendisinin ve başkasının duygularını tanıması ve düzenlemesi sonucunda elde ettiği duygusal bilgiyi doğru ve verimli şekilde işleme kapasitesi olarak tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1995). Bu tanıma göre, kişi öncelikle kendi duygularını tanıması ve ifade edebilmesi; daha sonra ise diğer

insanların duygularını tanıması ve ifade edebilmesi gerekmektedir. Kişi ancak bu sayede duygularını, düşüncelerine yardımcı olarak kullanabilir.

Cooper ve Sawaf'a (1997) göre, duygusal zekânın ortaya çıkmasının nedeni mantığın etkisinin azalması değil, insan kalbinin çalışmasıdır. Yayınladıkları "Liderlikte Duygusal Zekâ" adlı kitapta duygusal zekâyı "Duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir." olarak tanımlamışlardır (Cooper ve Sawaf, 1997). Onlara göre duygusal zekâ; insanı kendisine karşı dürüst olmasını sağlar, yaratıcı düşünmesine yardımcı olur, sağlıklı ilişkiler kurmamızı sağlar.

1995 yılında yayınladığı "Duygusal Zekâ" isimli kitabıyla duygusal zekâ kavramının üne kavuşmasını sağlayan Daniel Goleman kitabında; beyin, duygular ve davranışla alakalı birçok bilgi sunmaktadır (Hein, 2005). Goleman'ın kitabını yazmadan önce esin kaynağı John Mayer ve Peter Salovey'in çalışmaları olmuştur (Goleman, 2018a:11). Goleman'a göre duygusal zekâ "Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut beslemedir". Ona göre insanın yaşamındaki başarıda bilişsel zeka (IQ) kadar duygusal zekâ (EQ) da önemlidir. 1996 yılında yayımlanan ve iş yaşamında duygusal zekanın önemini ele alan "İş Başında Duygusal Zekâ" kitabında, duygusal zekanın unsurlarını; öz bilinç, kendine çeki düzen verme, motivasyon, empati, sosyal beceriler olarak belirtmiştir (Goleman, 2018b:390). Goleman ayrıca bu kitabında zekâ düzeyi yüksek olan insanların neden iş ve özel hayatında başarısızlıklar yaşadığını açılmaya çalışmış ve duygusal zekânın bu konudaki önemine dikkat çekmiştir.

Duygusal zekâ alanında önemli çalışmalarda bulunan diğer bir isim ise Reuven Bar-On'dur. 1997 yılında Bar-On duygusal zekâyı ilk kez ölçen 133 maddelik bir ölçek yayınlamıştır (Doğan ve Şahin, 2007). Bar-On duygusal zekâ kavramını geliştirirken, çıkış noktası olarak Darwin'in hayatta kalma ve adaptasyon için duygusal ifadenin önemi üzerinde durduğu çalışmalar olmuştur. Bar-On'un üzerinde durduğu diğer bir çalışma ise; Thorndike'in sosyal zekâ alanındaki çalışmalarıdır. Bar-On'a göre duygusal zekâ; insanın kendini ve başkalarının duygularını iyi bir şekilde

anlaması ve ifade etmesini, gün içindeki zorluk ve taleplerle başarılı şekilde başa çıkabilmesini sağlayan duygusal ve sosyal becerilerin tümüdür (Bar-On, 2005).

Bar-On'a göre; Darwin'in çalışmalarından günümüze kadar uzanan duygusal-sosyal zekâ tanımları, aşağıda verilen bileşenlerden en az birini içermektedir. Bu bileşenler; (a) duyguları tanıma, anlama ve ifade etme, (b) başkalarının hangi duygu içinde olduğunu anlama ve onlarla ilişki kurma yeteneği, (c) duyguları yönetme ve kontrol etme, (d) kişilerarası sorunları yönetme ve çözme becerisi, (e) kendini motive edebilme yeteneği (Bar-On, 2006). Bar-On diğer araştırmacıların aksine kişilerarası becerileri, iletişim becerilerini, stresle başa çıkma gibi becerileri de duygusal zekâ kapsamında değerlendirmiştir.

Acar (2001) duygusal zekâyı; "Bireyin yaşamındaki başarıların belirleyicisi olarak, kendine ait duyguları fark edip tanınması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefler için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, karşısındaki kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur." olarak ifade etmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda varılan sonuçlara göre duygusal zekânın her yaşta geliştirilebileceğinin ifade edilmesi duygusal zekânın önemini bir kat daha artırmaktadır (Acar, 2001).

Sonuç olarak duygusal zekâ bireyin kendini tanıyıp bilmesini, içinde bulunduğu durumun farkına varabilmesini, şikâyet etmeden olumlu ve yapıcı davranışlar sergilemesini, zorluklarla yılmadan mücadele edebilmesini, insanlarla olumlu ve yapıcı ilişkiler kurabilmesini ve bunları devam ettirebilmesini sağlayan becerilerdir. Bu olumlu özellikler sayesinde insan hayatta başarılı ve mutlu bir şekilde yaşayabilmektedir (Baltaş, 2006:7). Duygusal zekâ, bilişsel zekâyı alternatif değil onun tamamlayıcısıdır. Literatüre göre, kişide oluşan duygular düşünceleri olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir.

2.1.6.2. Duygusal Zekâ (EQ) mı Bilişsel Zeka (IQ) mı?

Duygusal zekâyı belirtmek için kullanılan kısaltma genellikle EQ (Emotional Quotient) veya EI (Emotional İntelligence)' dir. Her iki kavramda duygusal zekâyı ifade etmektedir. IQ (Intelligence Quotient) ise araştırmalarda bilişsel zekâ, akademik zekâ, entelektüel zekâ gibi kavramları ifade etmek için kullanılır (Turan, 2015). Esasında IQ standart bir zekâ testinden elde edilen bir puandır. Duygusal zekâ çalışmalarını gündeme geldikçe, iş ve sosyal hayatında yüksek IQ'ya sahip insanların kendilerinden beklenmeyecek derecede başarısız olmaları sonucu EQ ve IQ arasındaki ilişki sorgulanır hale gelmiştir. Goleman'a (2018a) göre IQ'nun hayattaki başarılarına katkısı yüzde 20 geriye kalan kısım diğer faktörlere bağlıdır.

Eski zamanlarda zekâ denildiğinde akla; çabuk öğrenme, unutmama, hızlı tekrarlama gibi işlemler geliyordu. İnsanın hayatta elde edebileceği tüm başarıların yolunun buradan geçtiği düşünülüyordu. Yapılan çalışmalar bunun çok da geçerli bir önerme olmadığını gösterdi. Yüksek IQ düzeyine sahip öğrencilerin iş ve özel hayatlarında, ortalama IQ düzeyine sahip öğrencilere göre daha az başarılı olduğu belirlendi (Bridge, 2004; aktaran: Özdemir, 2008). Bu ve buna benzer araştırmalar duygusal zekânın keşfedilmesinin, bilişsel zekânın ise sorgulanmasının önünü açtı.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, yapılan araştırmalar sonucu bilişsel zekânın her şey demek olmadığı artık ortaya çıkmıştı. Mutlaka onun bir tamamlayıcısı olmalıydı. Ancak hayatta başarıyı getirecek olan bilişsel zekânın tamamlayıcısı olan bu bileşenin ne olduğuna dair kesin ve net fikir üzerinde anlaşamıyordu. Duygusal zekâ fikri ortaya çıktığında araştırmacılar bunun zekânın eksik kalan yönü olduğunu düşünmeye başladılar (Ackerman, 2019). Duygusal zekâ, kendimiz ve diğerleri ile olan duygusal ilişkimizde karşılaştığımız birçok problemin karşısında; sabır, iç görü, hayal gücü ile durmamızı sağlayan bir niteliktir. Duygusal zekâ, ayrıştırıcı bir zekâ türü değildir.

Duygusal zekâ, IQ olarak tanınan bilişsel yeteneklerden ayrı olan fakat onu tamamlayan yeteneklerdir (Turan, 2015). EQ kavramını temelde; duygularını tanıma, başkalarının duygularını tanıma, tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, empati gibi becerileri ifade etmektedir (Ayhan, 2004). Bu kavram IQ'ya rakip olarak geliştirilmemiştir. Aksine EQ kavramı, bilişsel zekânın tamamlayıcısı rolündedir

(Davis, 2004:4; aktaran: Uluşu, 2019). Baltaş (2006) konuyla ilgili olarak bilişsel zekânın tek başına insanın yaşamını başarılı ve mutlu bir şekilde idame ettirebilmesi için yeterli olmadığını, bununla birlikte sadece duygusal zekânın da tek başına insana başarı ve mutluluğu getirmediğini belirtmiştir.

Merlevede, Vandame ve Bridoux (2006: 25-29) bilişsel zekâ ve duygusal zekâ ayrımını problem çözme süreciyle açıklamıştır. Ona göre, problem çözme yönteminde üç aşama vardır. Bunlar; tanımlama, çözme ve çözümü uygulamadır. Bu aşamalardan ilk ikisi bilişsel zekâ alanına dâhildir. Bu aşamalarda mantıksal düşünme uygulanmaktadır. Üçüncü aşama olan çözümü uygulama aşaması sadece bilişsel yetenekleri kapsamamaktadır. Aynı zamanda duygusal zekâ gerektirmektedir. Çünkü uygulama aşaması, insanın bilişsel zekâsının dışında; istek, motivasyon, davranış, kabiliyet, inanç ve değerler gibi sezgisel olarak öğrendiği becerileri kapsamaktadır (Aktaran: Tarhan, 2016: 19-24).

Araştırmacılar, duygusal zekânın geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir zekâ alanı olduğunu belirtmiştir (Yeşilyaprak, 2001; Cooper ve Sawaf, 2003; Bar-On, 2005; Goleman, 2018a). Duygusal zekânın gelişimi yaşam boyu devam edebilmektedir. Bireyin duygusal zekâ gelişiminde; çevre, sosyal hayat, cinsiyet gibi farklı değişkenlerin etkisi söz konusudur (Özdemir ve Dilekmen, 2016). Bireyin IQ gelişimini ise çevre ve genetik tabanlı değişkenler etkilemektedir. Bireyin yaşı ilerledikçe IQ düzeyinde azalmalar görülür (Tarhan, 2016). Nitekim bireyin duygusal zekâ düzeyinde genetik tabanlı değişkenlerin bilişsel zekâyâ göre daha az etkili olduğu söylenebilir. Bu duruma göre bireyin duygusal zekâ düzeyinde ebeveynler ve çevre daha etkin bir rol oynamaktadır (Goleman, 2018a)

Cherry'e (2018) göre EQ kendinin ve başkalarının duygularını tanımak, başkalarıyla duygularımız ve onların duyguları aracılığıyla iletişim kurmaktır. IQ ise bilişsel zekâdır. Zekânın en çok atıfta bulunulan kısmıdır ve insanların zekâ denildiğinde ilk düşündükleri kavramdır. IQ testlerle ölçülebilen ve tahmin edilebilen zekâ türüdür (Aktaran: Ackerman, 2019).

Özdemir (2008) duygusal zekâ ve bilişsel zekâ arasındaki farklılıkları Tablo 1'deki gibi ifade etmiştir.

Tablo 1. Duygusal Zekâ İle Bilişsel Zekâ Arasındaki Farklar

EQ	IQ
Yeni fikirler bulmak	Bütün verileri toplamak
Deneme-yanılma yoluyla karar vermek	Mantıklı karar vermek
Sabırsızlık	Zaman ve sakinlik
Bütüncül	Analitik
Duygusal	Mantıkla yönetilen
Hissetmek	Düşünmek
Verilen kararın doğruluğuna inanmak	Denemek, kontrol etmek
İnsanlar ve durumlar	Kelimeler ve sayılar
Çoğulcu	Benmerkezci
Yakın	Mesafeli

(Kaynak: Özdemir, 2008:62)

Duygusal zekâ ile bilişsel zekâ arasında kesin bir şekilde ayırım yapmak ve iki zekâ türünü birbirinden ayrı olarak ele almak mümkün değildir. İnsanın bilişsel yetenekleri ve duyguları ayrılmaz bir bütündür. Nitekim Lam ve Kirby (2002) duygusal zekâ üzerine yaptığı çalışmada; duygusal zekânın bilişsel performansa olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu da göstermektedir ki bu iki zekâ türü birbirini desteklemekte, birbirinin zıttı değil birer tamamlayıcısı roldedir. Kişinin hayat başarısı için her ikisine de ihtiyaç duyduğu yadsınamaz bir gerçektir.

2.1.6.3. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ kapsamında dört ana model incelenecektir. Bu modeller; Peter Salovey ve John Mayer'in yetenek modeli, Robert Cooper ve Ayman Sawaf'ın dört köşe taşı modeli, Reuven Bar-On modeli ve Goleman'ın duygusal yeterlilik modelidir.

2.1.6.3.1 John Mayer ve Peter Salovey'in Yetenek Modeli

Mayer ve Salovey 1997 yılında yapmış oldukları çalışmada duygusal zekâyı; duyguları algılama, düşünceye yardımcı olma, duyguları ve duygusal anlamları anlama, duyguları düşünceleri desteklemek için yansıtıcı olarak düzenleme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Onlara göre duygusal zekâsı gelişmiş olan insanlar; kendi duygularının farkına varır ve ifade eder, başkalarının duygularını tanır ve duygularını davranışlarını düzenleme de kullanırlar (Mayer ve Salovey, 1990). Duygusal zekâyı Gardner'ın kişisel zekâ olarak adlandırdığı sosyal zekâ görüşünün bir parçası olarak konumlandırmışlardır. Kişisel zekânın bir yönü duygularla ilgili ve bu bölüme

duygusal zekâ ismini vermişlerdir. Duygusal zekâ daha çok problemleri çözmek için kendinin ve başkalarının duygusal durumlarını tanımak ve duyguları bu yönde kullanılması üzerine odaklanır (Mayer ve Salovey, 1990).

Mayer ve Salovey yetenek temelli yaklaşımlarında duygusal zekânın dört boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Duygusal zekânın boyutları ve kapsadıkları yetenekler aşağıda verilmiştir (Kırtıl, 2009).

- 1- Duyguları tanıyıp, ifade edebilme: Bireyin kendinin ve başkalarının duygularını tanıyıp ifade edebilme yeteneğidir. Birey duyguları tanıma ve ifade etme aşamasında sözlü ve sözsüz kaynakları kullanabilir. Örneğin bireyin bir başkasının sesinden, dış görünüşünden, konuşmalarından içinde bulunduğu duygunun farkına varmasıdır (Gül, 2017).
- 2- Düşünceye yardımcı olmak için duyguları kullanma: Duyguların düşünceye ve alınacak kararlara yardımcı olarak kullanılmasıdır. Duyguların olmadığı bir karar verme sürecinde birey yüzlerce ihtimal arasında seçim yapmakta zorlanabilir.
- 3- Duygularla düşünmek ve anlamak: Duygular, bilginin bellekte kullanımı üzerindeki etkisi nedeniyle düşünmeye ve problem çözmeye yardımcı olurlar. Örneğin bireyler bir sorun yaşadıklarında sorunun ne ile ilgili olup olmadığını, bu sorunu sınıflandırmayı duygular sayesinde daha kolay yapabilirler.
- 4- Duyguları düzenlemek: Hoşlanılan ve hoşlanılmayan duygulara açık olmak anlamındadır. Bu boyut ayrıca kişinin olumsuz duygudan olumlu duygulara nasıl geçiş yapabileceğini de içermektedir. Örneğin öfkeli olan bireyin kendini nasıl sakinleştireceğini bilmesi.

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ anlayışı, standart zekâ kriterleri ışığında zekâyı tanımlamaya çalışan bir model olarak ortaya çıkmıştır (Büyüközer, 2008). Ayrıca bu zekâ modelini duygusal yeterlilik olarak isimlendirilebileceğini fakat modeli zekâ ile ilgili literatüre bağlamak için duygusal zekâ olarak adlandırdıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Mayer ve Salovey'e göre; Thorndike'in sosyal zekâ kavramı kişinin sadece kendi duygularını anlama ve yönetme yeteneğini içerir. Bu yönüyle duygusal zekâ sosyal zekâdan farklıdır. (Salovey ve Mayer, 1993).

2.1.6.3.2. Cooper ve Sawaf'ın Dört Köşe Taşı Modeli

Cooper ve Sawaf'ın modeli duygusal zekâ kavramını örgüt içinde incelemiştir. Bu model daha çok liderlik ile duygusal zekâ ilişkisi üzerinde durmuştur (Çakar ve Arbak, 2004). Cooper ve Sawaf'a (1997) göre duygusal zekâ; "Duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir."

Dört köşe taşı modeli dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simyadır (Cooper ve Sawaf, 1997). Bu boyutlar duygusal zekâyı meydana getiren köşe taşlarıdır. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

a-) Duyguları Öğrenmek: İnsanın duygularının farkına varıp, duyguları kendi potansiyelini geliştirerek amacına ulaşmak için kullanmasıdır. Modern dünyada insanlar dış destekli kararlar vermek zorunda hissederler ve kendileri dışında herkesin her şeyi en iyi bildiğini düşünürler. Bu noktada duyguları öğrenen kişi kendi içsel potansiyeline güvenip, duygularının bilgeliğine güvenebilir

Duyguları öğrenme aşamasında kişi, duyguları tarafsız olarak değerlendirebilmek için duygusal dürüstlüğe, duygulardan aldığı enerjiyi başarı için en etkin biçimde kullanabilmek ve duygulardan aldığı mesajı algılayıp hareketlerini buna göre düzenleyebilmek için duygusal enerjiye, duyguları rahat bir şekilde sezebilmesini sağlayan pratik sezgiye sahip olması gerekir.

b-) Duygusal Zindelik: Fiziksel olarak zinde olmak güç, dayanıklılık ve esneklik anlamına gelmektedir. Duygusal zindelik de kalbin güçlü, dayanıklı ve esnek olması anlamına gelmektedir. Böylece bireyin, sorunlarla duygusal ve zihinsel uyum içinde başa çıkması kolaylaşır.

Duygusal zindeliğin oluşması için kişinin öncelikle öz varlığa sahip olması gerekir. Öz varlık; kişinin güç alanının farkına varması, kendini dinlemesi anlamına gelmektedir (Cooper ve Sawaf, 1997: 88) Duygusal zindeliğin ikinci adımı ise güven çemberidir. Güven çemberi; kişinin oluşturduğu güven alanıdır (Çakar ve Arbak,2004). Kişinin başkalarına ve kendisine olan güveni arttıkça güven çemberi

genişler ve yaptığı işte başarılı olma ihtimali artar. Duygusal zindeliğin üçüncü adımı yapıcı hoşnutsuzluktur. Yapıcı hoşnutsuzluk; sorunların ve problemlerin çözümü için ortaya çıkan tartışmanın sonucunda yaratıcı fikirler üretmeyi ifade eder. İnsanlarla hoşnut olmadıkları konular hakkında konuşulduğunda, hoşnutsuzluk sonucunda yapıcı bir sonuca varılabilir (Cooper ve Sawaf, 1997: 156). Hoşnutsuzluk yaratıcı şekilde kullanıldığında problemleri tespit etmeyi, iş birliğini, güven ortamının oluşmasını, duygu ve fikirlerin açık bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

c-) Duygusal Derinlik: Kişinin özgün amaçlarını belirlemesi, bu amaçları gerçekleştirmek için kendini adanması ve bu amaçları örgütteki amaçlarıyla ilişkilendirmesidir.

d-) Duyguların Simyası: Simya; değeri düşük olan bir maddeyi daha değerli hale dönüştürme gücüdür. Duyguların simyası ise; göz ardı edilen ve değer verilmeyen duygulara önem verilip bu duygulardan yararlanma anlamına gelmektedir (Arbak ve Çakar, 2004). Duygusal simya; sezgisel akış, düşüncesele zaman değişimi, fırsatları sezinlemek ve geleceği yaratmak alt boyutlarını içermektedir.

Sezgisel akış; kişinin yaptığı işte az zaman harcayıp, yaratıcılığını ve işteki verimini maksimum düzeyde tutmasını ifade eder ifade eder. Sezgisel akış içerisindeki birey zamanın nasıl geçtiğini anlamadan bütünüyle yapacağı işe odaklanır ve tüm dikkatini bu işe verir (Cooper ve Sawaf, 1997: 288).

Düşüncesele zaman değişimi; kişinin bir işi planlarken geçmişin, geleceğin senaryosunu zihninde canlandırabilmesi anlamına gelmektedir. Düşüncesele zaman değişimi sadece geçmiş ve gelecekle ilgili değildir. Gerçekten orada olmayı hayal etme, hissetme ve oradaki duyguları yaşamakla ilgilidir (Cooper ve Sawaf, 1997: 310).

Fırsatları sezinlemek; bireyin bir problem karşısında duygusal zekasına yönelerek problemle ilgili tüm olasılıkları taraması ve en uygun çözüm yolunu sezebilmesidir. İnsanların çoğu kendisine bir görev verildiğinde çözüm için bir yol bulur bulmaz kafalarını eğip o yolu takip ederler. Çoğu zaman bu çözüm işe yaramaz ve “Bu olasılığı hiç düşünmemiştim.” derler. Fırsatları sezinlemek bu tür

pişmanlıkların önüne geçmek için problem esnasında etraflıca düşünmeyi, her olasılığı zihinde yaşayıp, duygusal olarak sonuçlarını hissetmekle ilgilidir (Cooper ve Sawaf, 1997: 340).

Cooper ve Sawaf'ın modeli; iş yaşamında bireyin mutlu olması, güçlü bir şekilde ayakta kalması ve problemler karşısında başarılı olması için örgütlere ve bireylere bazı stratejiler sunmaktadır. Duygusal dürüstlük gibi bazı zihinsel işlevleri kapsamakla birlikte, geleceği yaratmak gibi kavramları da içerdiği için karma bir modeldir. Modelin boyutları ve bu boyutların alt boyutları çoğu zaman birbirleriyle benzer kavramları içermektedir (Arbak ve Çakar, 2004).

2.1.6.3.3. Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On'a göre duygusal zekâ; "Bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasını, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp, o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerdir." Birey duygusal zekâ sayesinde bu yetenekleri kullanarak çevreye uyum sağlar ve başarıyı artırır (Carney, 1999; aktaran: Arbak ve Çakar, 2004). Bar-On'a (2006) göre duygusal açıdan zeki olmak, kendisini etkili bir şekilde anlamak ve ifade etmek, başkalarını iyi anlamak ve günlük problemlerle, baskılarla, zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkmak anlamına gelmektedir.

Reuven Bar-On zeki insanı; sadece bilişsel zekâ değil aynı zamanda duygusal zekâ yönü de güçlü olan insan olarak tanımlamıştır (Acar, 2002). Ona göre bireyi hayatta başarı ve mutluluğa dengelenmiş zekâ ulaştırmaktadır. Dengelenmiş zekâ; bilişsel ve duygusal zekanın toplamıdır (Şen, 2018:53). Bar-On (2005) duygusal zekâyı eğitilebilir ve çeşitli eğitimlerle geliştirilebilir olduğunu ileri sürmüştür. Bar-On duygusal zekâ modelinde beş temel boyut ortaya koymuştur. Bu boyutlar kişisel beceriler, iletişim becerileri, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh halidir. Bu boyutlar aşağıda verilen becerileri içermektedir (Kırtıl, 2009; Şen, 2018: 58).

- Kişisel beceriler; duygusal olarak kendinin farkında olma, kendini gerçekleştirme, özsaygı.
- İletişim becerileri; empati, kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk.

- Uyumluluk becerisi; problem çözüme, gerçeklik ölçüsü, esneklik.
- Stres yönetimi becerisi; dürtü kontrolü, stresli durumlarla baş edebilme.
- Genel ruh hali becerisi; kişinin olumlu duygularını sıklıkla ifade etmesi, zor durumlara karşı kendini ve çevresindekileri olumsuz duygulara kapılmamaları için onlara karşı koruyucu olması.

Bar-On'un modeli, bireyin yaptığı işte veya karşılaştığı zorluklar karşısında maksimum performans göstermesi üzerine odaklanmıştır. Bar-On "Neden bazı insanlar yaşamlarında diğerlerine göre daha başarılı performans gösterir?" sorusunu temel alarak duygusal zekâ ölçeğini geliştirmiştir. Bar-On geliştirdiği duygusal zekâ ölçeği, duygusal zekâyı ölçme konusunda psikoloji literatüründe ilklerden birisidir (Edizler, 2010; aktaran: Deniz, 2011).

2.1.6.3.4. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Daniel Goleman Mayer ve Salovey'den esinlenmiş olduğu duygusal zekâ kavramını çeşitli bilimsel araştırmalar ve tespitlerle destekleyerek farklı bir boyuta taşımıştır. Bu araştırmaları sonucunda Goleman "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" ve "İş Başında Duygusal Zekâ" olmak üzere iki tane kitap kaleme almıştır. Bu kitaplarla Goleman duygusal zekânın daha da popüler hale gelmesini sağlamıştır.

Goleman'ın duygusal zekâ modeli, bireylerin iş başındaki performanslarına ve liderliğe odaklanmaktadır. Goleman modelinde, yaptıkları işlerde başarılı performans gösteren kişilerin ortalama performans gösteren kişilerden farklı olan yeterliliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Goleman'a göre işlerinde üstün performans sergileyen kişilerin mesleki başarılarının sadece yüzde 20'si bilişsel zekâyâ bağlıdır. Geriye kalan kısım ise duygusal zekâ ve diğer etkenlere bağlıdır. Ona göre belirli bir işi veya yeterliliği ortaya koyabilmek için duygusal zekâ gerekli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir (Goleman, 2018a: 12-15).

Goleman duygusal zekâyı; "Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir." şeklinde tanımlamıştır. Goleman modelinde duygusal zekâ ile ilgili beş

temel yeterlilik belirlemiştir. Bu yeterlilikler aşağıda açıklanmıştır (Goleman, 2018b: 390).

Özbilinç: İçinde bulunulan anda bireyin duygularının farkında olması ve duygularını kararlarında yol gösterici olarak kullanmasıdır. Duyguların farkında olmak kişinin duyguları ile düşünceleri arasında köprü kurması açısından önemlidir. Özbilince sahip birey eksik ve güçlü yönlerini bildiği için kendini değerlendirme konusunda gerçekçi davranır.

Kendine Çeki Düzen Verme: Duyguları yapılan işi kolaylaştıracak şekilde yönlendirmektir. Zevkin tatminini ertelemek, duygusal olarak sıkıntılı durumlardan kendini kurtarıp koparmak kendine çeki düzen veren bireyin önemli yeterliliklerindedir. Özellikle olumsuz duygularını yönetmekte zorlanan birey çevresine karşı yıkıcı ve yıpratıcı davranışlar içerisinde bulunabilir.

Motivasyon: Bireyin hedefleri doğrultusunda ilerlerken karşılaştığı yenilgilere, hatalara, engellere rağmen hedefinden vazgeçmemesi anlamına gelmektedir. Motivasyonunu sağlayan bireyin en büyük kaynağı güçlü derin duygularıdır,

Empati: Olaylara ve durumlara başka kişilerin penceresinden bakabilmeyi ifade emektedir. Empatinin altında öz bilinç yatmaktadır. Kişi kendi duygularına karşı ne kadar açıksa başkalarının duygularını o derece iyi okur. Başkalarının duygularını okurken birey karşısındaki kişinin jest, mimik, ses tonu ve yüz ifadesinden yararlanabilir. Empati yönü gelişmiş bireyler iletişim içinde oldukları insanın ihtiyaç ve isteklerine karşı daha duyarlıdırlar.

Sosyal Beceriler: Diğer insanlarla olan ilişkilerde duyguları iyi bir şekilde idare edebilmektir. Birey sosyal becerilerini; ikna etmek, çatışma çözmek, liderlik yapmak, iş birliği yapmak gibi durumlarda etkin bir şekilde kullanabilmelidir.

2.1.6.3.5. Petrides ve Furnham Duygusal Zekâ Modeli

Petrides ve Furnham duygusal zekâyı iki farklı çerçevede ele almıştır. Bunlar özellik olarak duygusal zekâ ve bilgi işlem süreci olarak duygusal zekâdır. Özellik olarak duygusal zekâ; kişiliğin temel boyutlarıyla bağlantılı olmakla birlikte duygusal

yetenekleri kapsamaktadır. Kişinin kendisinde algıladığı özelliklerdir ve kişinin kendi beyanı doğrultusunda ölçülmektedir. Bu özellikler; empati, iyimserlik, farkındalık, motivasyon, mutluluktur. Bilgi işlem süreci olarak duygusal zekâ ise; duyguları tanıma, ifade etme, etkileme gibi performans testleriyle ölçülen yetenekleri ifade etmektedir. (Petrides ve Furnham, 2000). Petrides ve Furnham'ın modeli daha çok bazı kişilik özellikleri üzerinde durmaktadır. Bu özellikler; bireyin kendini algılaması ile ilgili bireysel farklılıklardır (Petrides ve Furnham, 2003).

Petrides ve Furnham duygusal zekâyı; iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik olmak üzere dört alt boyutta ele almıştır. İyi oluş alt boyutu; bireyin kişisel donanımlarını ve güçlü yönlerinin farkında olması, hayata olumlu bakması ve yaşamından memnun olması gibi duyguları içerir. Öz kontrol alt boyutu; bireyin duygularını tanıması ve kontrol edebilmesi, stresli durumlarla baş edebilmesi ve verdiği kararların arkasında olma durumudur. Duygusallık alt boyutu; bireyin duygularının farkında olması, duygularını çevresindekilerle paylaşabilmesi ve yakın ilişkiler kurabilmesini içermektedir. Sosyallik alt boyutu; insanlarla uyum içinde olma, etkileşim içinde olduğu insanların duygularını etkileyebilme, haklı olunan durumlarda kendini savunabilme, çeşitli durumlara karşı olumlu tavır sergileyebilme durumlarını içermektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

2.2. Öğretim Liderliği Kavramı

Bu bölümde ilgili literatür kapsamında liderlik, liderlik kuramları, liderlik tipleri, eğitimde liderlik ve öğretmenin öğretim liderliği davranışları ele alınacaktır.

2.2.1. Liderlik Nedir?

Sosyal hayatta, iş hayatında hızla değişimlerin yaşandığı günümüzde tam olarak karşılığı bulunamayan kavramlardan birisi de liderlik ve lider kavramlarıdır. Bu iki kavram sanat, siyaset, spor olmak üzere birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. Kitleleri peşinden sürüklemek isteyen ve bir amaca yönelik olarak çalışmalarını sürdüren her kurum veya örgütte liderlik ve lider önemli tartışma konuları arasındadır.

Liderlikle ilgili geçmişten günümüze birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaların konusu ise genellikle liderlerin sahip oldukları özellikler, lider tanımı

ve liderin nasıl yetiştirilmesi ile ilgilidir (Delice ve Günbeyi, 2013). Bu çalışmalar 14. yüzyılda başlamıştır. Araştırmacılar liderlik kavramını kendi bakış açılarına göre tanımlamışlardır. Özellikle 1950li yıllardan sonra liderlikle ilgili birçok tanım yapılmıştır (Kaya, 2017: 7).

Literatürde birçok tanım yapılması ve yapılan tanımlar üzerinde uzlaşma sağlanamaması liderlik kavramının çok boyutluluğunu ve zenginliğini göstermektedir (Kaya, 2017: 7). Liderlik kelime anlamı olarak “Önder, şef, bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere liderlik, bir grubun veya bir takımın önünde olmayı ve o takıma veya gruba öncü olmayı ifade etmek ve etkilemektir.

Geçmişte lider sözcüğü güçlü, kararlı, sert mizaçlı, karşısındakini egemenliği altına almış kişileri nitelemeye kullanılmıştır. Ancak günümüz bilgi toplumunda liderlerin farklı özelliklere sahip olması gerekmektedir (Can, 2009:2). Bu özellikler yapılan liderlik tanımlarına da yansımıştır. Robbins ve Judge (2015) liderliği: “Amaçları veya vizyonun başarılmasına yönelik grubu etkileyebilme yeteneği.” olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi liderlikte önemli olan sert mizaç değil kitleyi hedefler doğrultusunda koordine etmektir.

More (1964: 42) liderliği, insanları belirtilen hedefe doğru eyleme geçirebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Aktaran: Beycioğlu ve Şahin, 2017: 130). Yapılan bir başka tanım da ise Lunenburg ve Ornstein (1996) liderliği, hedeflere ulaşmak için grup üyelerini etkileyip yönetimde, düşüncede, işte, insanlara rehberlik yapma, güçlü takımlar oluşturma, kendi kişisel çıkarlarını bir kenara bırakarak grubun varlığı için hedefler doğrultusunda insanları cesaretlendirme olarak tanımlamıştır (Aktaran: Sezgin, 2012: 150). Lider grup için önemlidir. Liderin bireylerin ve grupların performansı, verimlilikleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Önemine rağmen lider kavramı üzerinde en az anlaşılabilen kavramlardan biridir.

Liderlik kavramını eğitim yönetimi ile harmanlayan Şişman’a (2018: 3) göre, liderlik tanımlarında genel olarak; kişisel özellikler, karar verme ve verilen kararı uygulama, gruba yön verme, grubu etkileme, gruba birey arasında etkileşimi sağlama gibi noktaların üzerinde durulmaktadır. Şişman gibi Başaran’da (2005: 74) liderlik

tanımlarında bahsedilen ortak noktaları belirlemiştir. Bu noktalardan ilki amaçtır; insanların bir araya gelip küme oluşturmaları için belirli hedefleri, çözmeleri gereken sorunları olmalıdır. Bir diğer ortak nokta ise liderdir. Bir araya gelen insanlar bir liderin çevresinde toplanırlar, lider olmadan bir takım olma ihtimali yoktur. Liderlik tanımlarında geçen diğer bir ortak nokta ise izleyenlerdir. Takım üyeleri, önderin görüşlerini benimseyip, onunla aynı amacı paylaştıklarında izleyen konumuna geçmiş olurlar. İzleyenler önder olan kişinin görüş ve fikirlerinden etkilenmiş durumdadırlar. Liderlik tanımlarında geçen son ortak kavram ise ortamdır. Önder olan kişi ve izleyenler ancak gerekli ortam ve koşullar sağlandığında hedeflerine ulaşabilirler. Hedeflerin ulaşılabilir olması, grup içi iletişim, izleyenlerin amaçlar için motive olması gibi etkenler liderlik için gerekli ortamı hazırlar.

Owens (1998) ise liderlik ilgili 350'den fazla tanım yapıldığını dile getirmiştir. Buna rağmen herkesin üzerinde anlaşıldığı bir tanım yoktur. Yapılan tanımların çoğu ona göre iki kavram üzerinde durmaktadır. Bunlardan ilki liderliğin grup olmadan gerçekleşmeyeceğidir. Yani liderlik için iki ya da daha fazla insanın etkileşim içinde olması gerekmektedir. Tanımlardaki diğer ortak nokta ise liderlerin bilerek ve isteyerek izleyenlerin davranışlarını etkilemeye çalışmasıdır. Bu etkileme sürecinde liderin amacı bireyin bireysel amaçlarını grubun amaçlarıyla ortak bir noktada kesiştirmek istemesidir (Aktaran: Aydın, 2013: 81).

Verilen bu tanımlar ve tanımlarda kullanılan ortak noktalardan yola çıkarak liderliği, belirli amaçlar için bir araya gelen insanları uygun iletişim ve etkileşim becerilerini kullanmak suretiyle etkileyerek grubun amacını grup üyelerinin bireysel amaçları haline getirebilme süreci olarak tanımlayabiliriz.

2.2.2. Liderlik Yaklaşımları

Yönetim bilimlerinin gelişmesine paralel olacak şekilde liderlikle ilgili farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Başta ABD ve Batılı ülkeler olmak üzere liderlikle ilgili birtakım teoriler geliştirmişlerdir (Şişman, 2018). Yapılan çalışmalarda liderlik bu kuramlara göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.2.2.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderlikle ilgili yaklaşımlar tarih süreci içinde farklı değişimler göstermiştir. 1950'li yıllara kadar olan süreçte özellikler yaklaşımı kabul görmekteydi. Bu kurama göre liderlik doğuştan gelmekteydi (Yıldız, 2020). Başarılı olmuş bazı devlet adamları, askerler gibi topluma önderlik yapmış kişiler incelenerek bu kişilerin özellikleri belirlenmiştir. Daha sonra ise bu kişilerin ortak özellikleri belirlenmiştir (Şişman, 2018). Özellikler kuramının temelinde Aristo'nun inandığı gibi bazılarının yönetmek bazılarının ise yönetilmek için dünyaya geldiği görüşü vardır. Özellikler yaklaşımı üzerinde çalışan araştırmacılar liderleri fiziksel özellikleri, kişisel özellikleri, konuşma yetenekleri, zekâ ve karizma gibi özelliklere göre sınıflandırmaya çalışmışlardır. Zaman içinde kişinin sahip olduğu kişisel özelliklerin çevrenin etkisine bağlı olarak değişebileceği anlaşılmıştır (Hoy ve Miskel, 2015:378). Özellikler yaklaşımına göre liderlerle ilgili kesin ve net lider özellikleri belirlenememiştir.

2.2.2.2. Davranışsal Yaklaşım

Araştırmacılar liderlikle alakalı doğuştan gelen birtakım özelliklerin olmadığını ve liderlerin çok farklı özelliklere sahip olduğunu anladıktan sonra, liderlerin özelliklerinden ziyade davranışlarını incelemeye başlamışlardır (Şişman, 2018). Liderleri liderlik sürecinde ortak davranış kümeleri içinde incelemeye çalışan bu yaklaşım davranışsal liderlik yaklaşımıdır. Yönetim biliminde insan ilişkilerinin önemsenmesiyle birlikte davranışsal yaklaşım önem kazanmıştır (Sağır, 2013:186). Bu yaklaşım liderleri diğerlerinden ayıran davranışlara odaklanmıştır.

Ohio Üniveritesi'nde lider davranışlarını tanımlamaya çalışan araştırmalar yapılmıştır. Liderler tarafından en çok sergilenen davranışlara odaklanılmıştır. Binden fazla davranış boyutuyla başlayan çalışmalar sonucunda, çalışanların ortaya koyduğu iki liderlik davranışına kadar indirgenmiştir (Robbins ve Judge, 2015: 380). Bu iki liderlik davranışı kişiyi dikkate alma ve inisiyatif olarak isimlendirilmiştir. Kişiyi dikkate alma; lider çalışanları ile birlikte saygı çerçevesinde bir güven ortamı oluşturur. Çalışanlarının arzu ve isteklerine cevap vermeye çalışır. İnisiyatif ise; liderin belirlenen hedeflere zamanında ulaşılması için çalışanlarını yönlendirmesidir.

Bunun için grup üyelerini organize eder ve gerekli çalışma takımlarını oluşturur. Bu davranış içinde bulunan liderler için işin zamanında teslimi önemlidir (Tuncer, 2020).

Davranışçı kurama yön veren diğer bir araştırma ise, Michigan Üniversitesi'nde Rennis Likert tarafından yürütülmüştür (Işık, 2014: 39). Yapılan araştırmalarda varılan sonuçlara göre liderlik davranışları iki boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar çalışan odaklı ve üretim odaklı liderlik davranışlarıdır (Robbins ve Judge, 2013:380). Üretim odaklı lider; iş ile ilgili teknik bilgi beceriler ile birlikte işlerin zamanında başarılab ve başarılmamasına odaklanmaktadır. Çalışan odaklı lider ise; çalışanların ihtiyaçlarıyla oldukça ilgilidir. Bu davranış kalıbı içinde olan liderler çalışanlarını birer ast olarak görmekten ziyade onları birer birey olarak görüp, astlarını memnun edecek ve onların örgüte ait hissetmelerini sağlayacak şekilde davranışlar gösterir (Sağır, 2013:186).

2.2.2.3. Durumsal Liderlik Yaklaşımı

Liderlik araştırmalarına özellikler ve liderin davranış biçimleri de eklenince her durum, her koşulda uygun olan liderlik biçimini bulmak hayli zor duruma gelmiştir. Bu durumu fark eden Findler 1967 yılında ilk kez her durum ve koşula uygun bir liderlik anlayışının olamayacağını dile getirerek durumsal liderlik anlayışını ortaya atmıştır (Turan, 2014). Ona göre lider gerekli ortam ve koşullar oluştuğunda ortaya çıkar. Her koşula ve ortama uygun liderlik biçimi yoktur. Findler'in ortaya attığı bir başka görüş ise; farklı durumların farklı liderler doğurduğudur (Başaran, 1982; aktaran: Coşar, 2010: 25).

Liderliği örgütün içinde bulunduğu çevre ve duruma göre açıklamaya çalışan bu kurama göre, gruba uygun olan liderlik biçimi çözülmesi gereken problemlere göre değişkenlik göstermektedir. Bir problem karşısında uygulanan liderlik biçimi diğer problemlerin çözümünde işe yaramayabilir. Bundan dolayı liderler çözüm için farklı stratejiler izlemek zorundadırlar (Çalhan, 1999: 79). Liderin etkililik düzeyini belirleyen faktörler; grup amaçlarının özelliği, çevresel koşullar, izleyicilerin özellikleri, grubun iklimidir (Tengilimoğlu, 2005: 5). Bu faktörlerin azami düzeyde bir araya gelmemesi sonucu lider ne kadar bilgili ve yetenekli olursa olsun etkililik düzeyi düşmektedir. Sonuç olarak liderin içinde bulunduğu duruma göre davranması

gereklidir. Bu kurama göre her duruma uygun belirli liderlik kalıpları yoktur. Her durum kendi dinamikleri vasıtasıyla kendi liderini ortaya çıkarabilir.

Durumsal liderlik anlayışına göre her zorluk, problem kendi içinde liderini ortaya çıkarır. Karşılaşılan zorluklar ve problemler örgütlerin gelişimi için önemli birer araç olarak değerlendirilebilir (Sağır, 2013: 191). Yol amaç kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Reddin'in Üç Boyutlu Durumsal Liderlik Kuramı, Fiedler'in Durumsal Liderlik kuramı bazı önemli durumsal liderlik kuramlarıdır. Tüm bu durumsal liderlik kuramlarının ana teması; her durum, her koşula uygun etkili bir liderlik söz konusu değildir. Etkili liderlik hem çevresel hem de insani birçok değişkene bağlıdır (Coşar, 2010: 26).

2.2.3. Liderin Güç Kaynakları

Liderlik tanımlarında en çok vurgu yapılan eylem izleyenleri etkilemektir. Liderin, liderlik özelliği taşıyabilmesi için izleyenlerin duygularını, düşüncelerini, inançlarını etkileyerek onların alışagelmış uygulamaların dışına çıkmaları konusunda cesaretlendirmesi gerekmektedir. Liderlikte etkileme önemlidir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Liderlerin izleyenleri etkileme konusunda kullandıkları en önemli kaynak güçtür. Liderin gücü kullanabilme yeteneği grubun hedeflerine doğrudan ulaşabilmesinde önemli bir paya sahiptir (Akçakaya, 2010: 37). Sahip olduğu gücü kullanan lider izleyenleri hedefler doğrultusunda etkiler. Bu sayede lider, örgütün hedeflere ulaşması konusunda önemli bir adım atmış olur.

Güç denildiğinde akıllara zorlama, baskı yapma, manipüle etme gibi kavramlar gelebilir. Fakat liderlerin etkileşim içinde olduğu grubu hedefler doğrultusunda etkileyebilmesi için gereken güç bu tanımlara karşılık gelmemektedir. Buradaki güç; liderin karşısındaki izleyenleri etkileyip, yönlendirme becerisi anlamına gelmektedir (Tuncer, 2020). Tarih boyunca büyük liderler incelendiğinde iki önemli nokta dikkat çekmektedir. Birincisi hedeflerine ulaşabilmeleri için vizyon, diğeri ise bu vizyonu uygulayabilmek için güce sahip olmalarıdır (Gibson, Ivancevich, Donnelly ve Konopaske, 2012; aktaran: Beycioğlu ve Şahin, 2017: 131). Liderin kullanmış olduğu güç, duruma ve örgütün özelliklerine göre farklı bir kaynaktan beslenebilir.

Liderlerin kullandıkları güç kaynaklarını John Frenc ve Bertham Raven (1959) beş ana başlık altında toplamıştır. Bu güç kaynakları; yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, karizmatik güçtür (Yukl, 2010: 151; aktaran: Cüce, 2020). Lider tarafından bu güç kaynakları azami sürede hedeflere ulaşmak için ortam ve şartlara en uygun olanı seçilerek kullanılmaktadır.

Yasal güç; liderin pozisyonu itibariyle sahip olduğu ve astlarda oluşan zorunluluk hissi nedeniyle itaate yol açan pozisyon kaynaklı güçtür. Lider bu gücü atanarak veya seçilerek geldiği konumdan almaktadır (Eraslan, 2004). Yasal güce sahip olan lider; bireyi işten çıkarma, ödüllendirme, disiplin cezası verme gibi uygulamalarda bulunabilir. Bu gücü orantısız kullandığında, diktatörlüğe yol açabildiği gibi; grup içinde stres, verimsizlik, çatışma gibi sorunlara yol açabilir (Yılmaz ve Altinkurt, 2012:388). Yasal güç liderin özelliklerinden dolayı değil konumundan dolayı sahip olduğu bir güç kaynağıdır.

Ödüllendirme gücü; liderin grubun amaçlarını gerçekleştirmek için izleyenleri motive etmek amacıyla onları maddi ve manevi ödüllendirmesidir. Ödüllendirme gücünü kullanmak isteyen lider maddi kaynak olarak, maaş artışı, ikramiye, zam gibi kaynakları kullanabilir. Aynı şekilde manevi olarak çalışanlarını ödüllendirmek isteyen lider, övme, gururlandırma, sıcak davranma gibi manevi kaynaklı da olabilir (Erdoğan, 1997: 21-31). Liderin elinde bulundurduğu ödüllendirme gücünün etkili olması ödülün izleyenler için önem derecesine, önceliğine ve ödülün adaletli bir şekilde dağılımına bağlıdır. Kendisi için bir önem ifade etmeyen ödül karşısında birey tepkisiz kalabilir. Bununla birlikte ödülün adaletli dağıtıldığına inanmayan bireyin iş performansında, motivasyonunda düşüş gözlenebilir (Acar, 2019: 202). Ödül verme daha iyi koşulların sağlanması şeklinde olduğu gibi olumsuz durumların ortadan kaldırılması olarak da uygulanabilir. Örneğin başarılı performans gösteren çalışana maaş, terfi gibi ödüller verilebilir veya gösterdiği performans sayesinde çalışanın kötü iş koşulları iyileştirilebilir (Unutulmazsoy, 2014: 25). Liderin sahip olduğu ödül gücü tüm izleyenlere hitap edecek şekilde şekillenmelidir. Bu sayede her izleyen için ödülün cazip hale gelmesi sağlanmış olur.

Zorlayıcı güç; ödüllendirme gücünün tersi olarak ifade edilebilir. İzleyenler üzerinde otorite kurmak isteyen liderin, cezaları kullanarak başvurduğu güçtür.

Zorlayıcı güç kullanan lider; işten çıkarma, aylıktan kesme, terfi erteleme gibi yöntemler kullanılabilir (Koşar, 2016: 105). İzleyenler üzerinde korku hissi oluşturabilecek davranışlar zorlayıcı güç olarak nitelendirilebilir. Çok sık başvurulmaması gereken bir güçtür. Cezanın örgütün iyiliği için verildiği tüm örgüt üyeleri tarafından içselleştirilmelidir. Aksi takdirde ceza alma korkusu örgüt içinde performans düşüklüğüne neden olabilir (Akçakaya, 2010: 39). Bu güç türü lider ile izleyen arasındaki iletişime zarar verebilir. İzleyenler bu güç türünden kaçınmak için farklı davranış ve tutumlar gösterebilir.

Uzmanlık gücü; grubun amaçları doğrultusunda liderin sahip olduğu bilgi, tecrübe, beceri, yeteneklerin toplamıdır. Lider kişi alanında ne kadar bilgiliyse örgütünü hedeflerine ulaştırması o kadar kolaylaşacaktır. Karşılarında alanında bilgili ve tecrübeli bir lider gördüklerinde örgütün motivasyonu artacaktır (Işık, 2014). Bununla birlikte alanında uzman olan lider izleyenleri eğitme misyonunu üstlenmişse, bu eğitimin getirisi olarak liderin izleyenler üzerindeki etkisi ve benimsenme oranı artacaktır (Kaplan, 2006).

Karizmatik güç; liderin çekiciliğini ifade etmektedir. Liderin karizması sayesinde izleyenler lidere bağlanmaktadır. Bu bağlanma sonucu izleyenler lidere benzemek için onunla etkileşim içinde olurlar (Işık, 2014). Karizmatik güç liderin kişiliği ile ilgilidir. Liderlerin kişiliğinin, izleyenlerde güven oluşturması, onlara ilham vermesi, saygı ve sadakat oluşturması bu güç kaynağının temelidir (Varoğlu, 2019: 175). Tarih sahnesine baktığımızda karizmatik güce sahip lidere; Mustafa Kemal Atatürk, Mahatma Gandhi, Martin Luther King gibi liderler örnek verilebilir.

Yukarıda bahsedilen beş güç kaynağı makam güçleri ve kişilik güçleri olarak da sınıflandırılabilir. Makam güçleri kişinin bulunduğu pozisyon itibariyle sahip olduğu güç kaynağıdır. Bu güçler; yasal güç, zorlayıcı güç ve ödüllendirme gücüdür. Kişilik güçleri ise kişinin kişilik özellikleri itibariyle sahip olduğu güç kaynağıdır. Bu güçler; karizmatik güç ve uzmanlık gücüdür. Güç kaynakları çok farklı isim altında sınıflandırılrsa da ortak yönleri çoktur. Bundan dolayı birbirlerini tamamlar niteliktedirler. Lider olan kişi makam gücü ve kişilik güçlerini aynı oranda kullanabilmedir (Özdemir, 2016: 104). Liderin hangi güç kaynağını kullanacağına karar vermesinin arkasında ise farklı değişkenler yatmaktadır. Liderin güç kaynağı

seçiminde; izleyenlerin kişilik özellikleri, liderin tecrübesi, değerler, örgütün koşulları gibi değişkenler etkin rol oynamaktadır (Dirik, 2017: 20).

2.2.4. Eğitim Ortamında Liderlik

Toplumların yapı taşlarından biri olan örgütler ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal alanlardaki değişimlerden etkilenmekte ve bu değişimler sonucunda giderek çeşitlenmektedir. Bu değişimden etkilenen örgütlerden birisi de eğitim örgütleridir. Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de hedefleri doğrultusunda bir yol izlemek için etkili bir lidere ihtiyaç duyarlar (Can, 2014:5).

Eğitim örgütlerinde yani okullarda liderler okul yöneticisi veya öğretmen unvanı adı altında karşımıza çıkarlar. Okullardaki lider; sağlıklı bir öğrenme ortamı dizayn etmek ve geri bildirimler sağlamak, eğitim programını ve müfredatını yönetmek gibi görevler üstlenirler (Özdemir ve Sezgin, 2002). Sternberg'e (2005) göre; bu görevleri üstlenen eğitim lideri akıl, zekâ ve yaratıcılığını sentezleyerek kullanmalıdır. Ancak bu özelliklerin sentezlenmesiyle uygun bir liderlik gerçekleştirilebilir. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve okul sistemi içerisinde yer alan paydaşlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için etkili liderlere ihtiyacı vardır.

Eğitim ortamında uygulanan liderlik tarzlarından belki de en önemlilerinden biri öğretim liderliğidir. Öğretim liderliği öğrencileri başarılı bir şekilde yetiştirmektir. Öğretim liderliği okul müdürünün makam odasında oturması veya öğretmenlerin sadece derse girip çıkması değildir. Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenmesi sağlanır sorusu aslında öğretim liderliğinin anahtar sorusudur (Demirhan, 2015: 28). Öğretim liderliği okulların amaçlarına ulaşmasında ve okul başarısının istenen düzeye çıkmasında etkili bir araçtır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Kısacası eğitim ortamında liderler; güçlü sosyal ve kişilerarası ilişkiler geliştirerek ve aynı zamanda kendi uzmanlık bilgilerini kullanarak, bu bilgileri yeni yaklaşımlar çerçevesinde geliştirerek okullarını geliştirmeye çalışan kişilerdir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde öğretim liderliği üzerinde durulacaktır. Öğretim liderliği kavramı okul yöneticileri ve öğretmenler açısından değerlendirilecektir.

2.2.5. Öğretim Liderliği

İş yaşamında örgütlerde ortaya çıkan liderlik kavramını, yaşanan çeşitli değişimler sonucu eğitim örgütleri olan okullar içinde uyarlama gerekliliği görülmüştür. Liderlik örgütlerin işlevlerini gerçekleştirmesi için gerekli görülmektedir (Bass ve Bass, 2009). Bunun sonucu olarak öğretim liderliği araştırmaları etkili okullarda 1970’li yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır (Şişman, 2018: 51). Etkili okullarda yapılan çalışmalar sonucunda okul müdürünün güçlü liderlik yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu okullarda öğretim liderliğinin önemli bir kavram olduğu tespit edilmiştir (Cüce, 2020: 42). Etkili okullar öğrencilerin başarısı için öğretmenin, öğrencinin ve toplumun iş birliği içinde çalışmasıyla öğretim niteliğini yükselttiği okullardır. Öğretim liderinin en önemli görevi amaçlar doğrultusunda bu üç gücü koordine etmek ve yönlendirmektir (Yörük ve Akdağ, 2010: 60).

Öğretim liderliği ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde üzerinde anlaşılmiş kesin bir tanım yoktur. Şişman’a göre (2018) öğretim liderliği; “Okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir.” Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli fark; eğitim öğretim faaliyetlerine yoğunlaşmış olmasıdır. Gümüşeli ise (1996) öğretimsel liderliği eğitim programını, akademik başarıyı ve öğretim ile ilgili süreci gündeme alan okullara özgü liderlik olarak tanımlamaktadır. Öğretim liderliğinin uzmanlık yönünü öne çıkaran bir başka tanımda ise; Jenkins (1991) öğretim liderliğini uzmanlık kapsamında eğitim öğretim işlerini başarılı bir şekilde yürüten, yönetim süreçlerini etkili bir şekilde kullanan, iyi bir iletişimci olan ve örgüt kültürünü tasarlayıp oluşturan lider olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Demirhan, 2015: 26-27).

Öğretim liderliği ile ilgili literatürde en çok atıfta bulunulan modellerden birisi Hallinger ve Murhy (1985) tarafından geliştirilen öğretim liderliği modelidir. Bu model okul müdürünün öğretim liderliği rolü için üç davranış boyutu içermektedir. Bu davranışlar; okulun misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme, olumlu öğrenme ortamını oluşturma (Hallinger, 2010). Okul misyonunu tanımlayan öğretim lideri izleyenlerin bu misyonu gerçekleştirmek için harekete geçmesini sağlamalıdır. Bu anlamda öğretim liderliğinde okulun misyonunu tanımlamak önemli bir aşamadır.

Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak, öğretimin değerlendirilmesi, öğrenci başarısının izlenmesi ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik çalışmalar öğretim liderinin önemli rollerindedir. Bu rolleri yerine getirmek için eğitim öğretim gerçekleştirilen kurumlarda olumlu bir öğrenme ortamı sağlanması gerekmektedir. Bunun için öğretim lideri olan okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeli, zamanı iyi yönetmeli, öğrencilerin başarıları için açık standartlar belirlemelidir (Savaş, 2016: 16-17).

Şişman (2018: 61) ise okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Okulu öğrenme merkezi haline getirir ve toplumun bu durumdan faydalanmasını sağlar.
2. Bütün öğrencilere ve yetişkinlere ilişkin akademik ve sosyal olarak yüksek beklentiler oluşturur.
3. Akademik standartlara uygun olarak öğretim sürecini planlar ve öğretimi gerçekleştirirler.
4. Sürekli öğrenmeye dayalı bir kurum kültürü oluşturur.
5. Öğretimi iyileştirmek için durum tespiti yapar ve değerlendirme için çeşitli araçlar kullanır.
6. Öğrenci ve okul başarısını artırmak için okul toplumunun önemli bir parçası olarak sorumluluk üstlenirler.

Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin tutumları okul çalışanlarını motive edici olmalı, engelleri en aza indirmeli, çalışanları harekete geçmeye teşvik etmelidir. Etkin bir öğretim lideri zamanının çoğunu öğretme ve öğrenme sürecinin kalitesi için harcamalıdır. Öğretim liderleri öğrencilerin başarısı için sorumluluk alıp, başarısız öğrencilerin gelişimi içinde mesai harcamalıdır (Sergiovanni, 1991; aktaran: Demirhan, 2015: 26-27). ABD Eyaletlerarası Eğitim Müdürleri Konseyi okul liderleri için bazı standartlar geliştirilmiştir (ISLLC, 2008). Bu standartlar:

1. Öğrenme için ortak bir vizyon belirlemek.
2. Öğrenci öğrenimini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici bir okul kültürü geliştirmek.

3. Güvenli, verimli, etkin bir öğrenme ortamı için var olan kaynakları etkin bir şekilde kullanarak öğrenci başarısını sağlamak.
4. Üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermek.
5. Adil, dürüst ve etik davranışlar içerisinde bulunarak öğrenci ve çalışanlara güven vermek.
6. Politik, sosyal, kültürel ve ekonomik konular hakkında bilgi birikimine sahip olmak ve bu bilgileri eğitim yönetiminde kullanmak.

Öğretim liderliği ile yapılan çalışmalarda genellikle okul müdürleri üzerinde durulmuştur. Bossert ve arkadaşları (1982), Boyan (1988), Glasman ve Heck (1987), Larsen (1987) ve Pitner (1988), müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının öğrencinin başarılarını doğrudan etkilemediğini belirtmişlerdir. Onlara göre okul müdürleri öğrencilerin başarısını dolaylı olarak etkilemektedir (Aktaran: Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990: 94-125). Burligame (1987); etkili okul çalışmaları sonucu kavramsallaştırılan öğretim liderliği kavramının okul hiyerarşisinin en üstünde bulunan okul müdürlerini işaret ettiğini ve alınan kararları uygulamak için uysal izleyenler gerektirdiğini savunmuştur. Benzer düşüncede olan Glickman (1991) başarılı bir okul müdürünün öğretim lideri olmadığını, öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını ortaya çıkaran eğitim liderleri olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Sheppard, 1996: 325-344). Nitekim okul müdürü öğretmenlerin liderlik göstermeleri için fırsat vermeli ve onlara destek olmalıdır.

Oracion (2014) ise çalışmasında öğretim liderliğini; öğretmenlerin öğrenmenin niteliğini artırmak için gerçekleştirdiği eylemler olarak tanımlamıştır. Reeves (2008) öğretim liderliğinin organizasyonda bir noktaya veya makama bağlı olmadığını ifade etmiştir. Ona göre öğretim liderliği daha önceki yaklaşımlar gibi idari bir liderlik değildir (Aktaran: Kaya, 2017: 15). Bu durumda okullarda öğretmenlere ve müdürlere liderlik becerilerini sergileyebilmeleri için olanaklar sağlanmalıdır. Okul müdürleri kendi öğretim liderliği davranışlarının yanı sıra öğretmenlerinde öğretim liderliği davranışlarını desteklemelidir (Can, 2014). Öğretmenlere verilecek liderlik fırsatları; okullarda ortak karar vermeyi uygulamak, bürokrasinin engellerinden uzaklaşmak ve öğretimin daha profesyonel hale gelmesini sağlamak gibi avantajları içerebilir.

2.2.6.3. Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği

Eğitim sistemi; eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmen, öğrenci, okul idaresi, veli, müfettiş, öğretim yöntem ve teknikleri gibi öğelerin birbiriyle uyumlu çalışarak oluşturdukları bir bütündür (Paliç ve Keleş, 2011: 202). Bu öğelerden diğerleri üzerinde etki düzeyi en çok olan ise öğretmendir. Öğretmenler eğitim ve öğretimin amaçlarını ve hedeflerini aktarmada kilit noktadadırlar. Üstlendikleri bu önemli görevden dolayı öğretmenlerden sınıf içinde veya sınıf dışında bazı davranışları yerine getirmeleri beklenir. Bu önemli davranışlardan birisi de sınıf yönetiminde sergilemeleri beklenen liderlik davranışıdır (Güzel, 2015:41). Yapılan araştırmalar, mesleğinde başarılı olan öğretmenlerin etkili liderlik özellikleri olan öğretmenler olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencileri hedefleri doğrultusunda motive eden ve öğrencinin gelişimine yönelik çalışmalarda bulunan öğretmenler lider öğretmen olarak tanımlanmıştır (Buyrukçu, 2007:22).

Başar (1999: 16-18) sınıf yönetimini; “Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması” olarak tanımlamıştır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere sınıf içerisinde yürütülen etkinlik ve faaliyetlerin düzenlenmesi, etkinlik faaliyetlerde kullanılacak her türlü madde ve insan kaynağının etkili kullanılması öğretmenlerden beklenmektedir. Başarılı sınıf yönetimini konu edinen çalışmalarda öğretmen liderliğinin öğretimin kalitesini yükselttiği ve öğrencilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Atman, 2010: 47). Bu durum öğretmenlerin liderlik özelliklerinin, öğrencilerin belirtilen amaç ve hedeflere ulaşmasındaki önemini göstermektedir.

Liderliğin doğasında karşısındaki kitleyi etkileme vardır. Öğretim liderliği rollerini benimseyen öğretmen, sınıf içerisindeki etkinlik ve faaliyetlerde etkileme gücünü kullanarak öğrencileri istendik davranışları kazandırma yolunda yönlendirip, harekete geçirebilir (Çelik, 2002:191). Okul gelişimi ve okul etkililiği ile ilgili çalışmalarda öğrencinin gelişimine doğrudan etkinin sınıf uygulamaları ile sağlandığı ifade edilmiştir. Bundan dolayı araştırmacılar öğretim çıktıları açısından daha önemli gördükleri sınıf yönetimi ve liderlik uygulamalarına daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Hoopkins ve arkadaşları, 1997; aktaran: Yavuz, 2019: 94).

Öğretim lideri olan öğretmen sınıf yönetiminin etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturma yolunda önemli bir araç olduğunun farkındadır. Etkili lider olan öğretmen, öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerine göre ve kişisel farklılıklarına uygun olarak öğrenme ortamları düzenler ve bunu öğrencilerine sunar (Can, 2014). Lider öğretmene göre her öğrenci öğrenebilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı reçeteler, yöntemler ortaya koymak ve bu konuda öğrencileriyle ayrı ayrı çalışmak lider öğretmenin sınıf içindeki önemli sorumluluk alanlarıdır. Bu sorumlulukları yerine getirmek için lider öğretmen öğrencileriyle olumlu iletişim kurmalı ve her öğrencinin öğrenmesi için aktif olarak çalışmalıdır. Çağımızda öğretmenden beklenen müfredat bekçisi olması değil, sınıf liderliğidir.

Erdoğan (2008: 19-24) öğretim lideri öğretmenin sınıf yönetiminde sahip olması gereken birtakım nitelikleri şu şekilde açıklamıştır. Bilgili olmalı; öğretmen lider güçlü alan ve pedagoji bilgisine sahip olmanın yanı sıra genel kültür olarak da donanımlı olmalıdır. Ders esnasında farklı yöntem ve teknikleri kullanarak, müfredattaki konularla yaşantılar arasında ilişkiler kurabilmelidir. Yetenekli olmalı; lider öğretmen sınıf yönetiminde yönetme, öğretme, rehberlik etme gibi alanlarda sahip olduğu bilgiyi pratikte uygulayabilecek yeteneklere sahip olmalıdır. Bu yetenekler kavramsal, beşerî ve teknik olmak üzere sıralanabilir. Kavramsal beceriler; olayları ve olaylar etrafında gelişen sorunları bütün olarak ele alabilme, açık olmayan ilişkilerin, bağlantıların net olarak farkına varma ve ifade etme ile ilgili yeteneklerdir. Beşerî beceriler; kişinin ortak bir hedef doğrultusunda diğer kişilerle çalışmalar yürütebilmesi ile ilgili yeteneklerdir. Teknik beceriler ise; belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli bilgi birikimini ve yöntemleri kullanma yeteneğidir. Deneyimli olmalı; sınıf içerisinde etkili bir yönetim gerçekleştirmek isteyen öğretmen, öğrendiği yöntem ve kuramları karşılaştığı durumlar karşısında kullanmadıkça unutabilir. Bu durumda öğretmenin sınıf ortamında karşılaştığı durumlar karşısında bilgilerini ve öğrendiklerini kullanması gerekmektedir. Bilgilerini ve öğrendiklerini kullanan öğretmen zaman içinde deneyim tecrübe kazanmış olacaktır. Sağlıklı olmalı; öğretmen sağlıklı olmalı ve sağlığını her zaman korumalıdır. Sağlıklı olan, bu sayede görevini aksatmayan öğretmen eğitim öğretim faaliyetleri sekteye uğratmadan yürütmüş olur. Ahlaklı olmalı; sınıf yöneticisi aynı zamanda lider olan öğretmen güzel ahlaklı

olmalıdır. Canlılara verdiği değer, adaletli olması, tarafsız ve dürüst olması gibi sahip olduğu değerler öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sebep olabilir.

Öğretmenler, öğrenme sürecinde aktif bir rol oynamaktadır. Etkinlikler esnasında öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle söz konusu konu veya kavram hakkında tartışmalarına fırsat veriyorsa, öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir iklim oluşturabiliyorsa sınıf içinde olumlu bir iletişim ortamı olduğundan söz edilebilir (Memişoğlu, 2009: 14-15; aktaran: Güzel, 2015: 43). Lider öğretmen sınıf içerisindeki çalışmalarla öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini kazanmaları için onları destekler. Duygusal olarak öğrencilerine yakın duran ve onların sadece okul içi değil, okul dışı problemleri ile ilgilenen öğretmenin sınıf yönetiminde etkili liderlik özelliklerini gösterdiği söylenebilir (Buyrukçu, 2007). Fontana (1985) etkili öğretim lideri öğretmenlerin sınıf yönetiminde izlemesi gereken bazı özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır (Aktaran: Can, 2014: 86):

İyi hazırlanın: Öğretim hedeflerine ulaşmak için derse iyi hazırlanmak önemlidir. Dersini planlayan öğretmen öğrencilerin nerelerde sorun yaşayacağını bilir ve buna göre gerekli hazırlıklarını yapar.

Dakik olun: Sınıflarda problemler genellikle öğretmenin zamanında sınıfta olmaması ile başlar. Öğretmenini zamanında sınıfta gören öğrenci; öğretmen tarafından dersin ve kendisinin önemsendiği kanısına varır.

Hızlı bir şekilde derse başlayın: Öğrencilerin dikkatini çekip, derse aktif katılımını sağlayacak yöntemlerle derse hızlı bir başlangıç yapılması gerekir.

Tüm sınıfın katılımı için ısrarcı olun: Derse başlamadan önce tüm sınıfın dikkatini toplamak gerekir. Dikkatin olmadığı sınıflarda derse katılım zayıf düzeydedir. Katılımın yüksek olduğu derslerde öğrenme daha üst seviyede gerçekleşir.

Sesinizi ekili bir şekilde kullanın: Ses, öğretmenin sınıf içerisindeki en etkili enstrümanıdır. Sesini etkili kullanan öğretmen öğrencinin dikkatini çekmede ve verdiği dönütlerle öğrenciyi yönlendirmede daha başarılıdır.

Karışıklıklarla uğraşabilmek için stratejileriniz olsun: Aniden gelişen durumlar için eylem planı olması müdahale esnasında öğretmenin elini güçlendirir. Sınıf içinde hedeflerin, yöntemlerin ve ilkelerin önceden belirlenmesi hem etkililiği artırır hem de olası sorunların daha kolay çözülmesini sağlar.

Karşılaştırma yapmaktan kaçının: Öğrencilerin performansları hakkında karşılaştırma yapmak; sınıf içi çatışmalara ve öğrencilerde motivasyon kaybına yol açabilir. Öğrenciyi kendi öğrenmesi çerçevesinde kendisiyle yarıştırmak, motivasyon ve başarı için olumlu etki yapar.

Verdiğiniz sözleri tutmaya dikkat edin: Verilen sözlerin tutulması sınıfta güven ortamı oluşturur. Öğretmenin tutarlı tavırları öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin problemleri ile ilgilenin: Öğrencinin sınıf içi veya sınıf dışından kaynaklı problemleri ile ilgilenmek öğrencinin derse olan ilgi ve alakasını artırabilir. Öğrenci bu sayede grubun bir parçası olduğunu hissedecektir.

Sınıfı amacına uygun bir biçimde organize edin: Oturma düzeni, araç ve gereçlerin uygun bir şekilde yerleştirilmesi iyi bir sınıf düzeni için gereklidir.

Sınıfta lider olarak öğretmen, doğru yöntem ve teknikler kullanıldığında her öğrencinin öğrenebileceğini göz önünde bulundurur. Öğrenciyi yeterli ölçüde tanıyarak, ona uygun beklentileri açıkça ortaya koyar ve bu görüşlerini tüm paydaşlara sunar (Can, 2014: 92). Sınıfında lider olan öğretmen öğrencilerin duyuşsal performanslarını da etkiler. Cheng (1994) yapmış olduğu araştırmada sınıf içinde öğretim lideri olan öğretmenlerin, izleyicileri olan öğrenciler üzerinde; arkadaşlarına karşı tutum, okula karşı tutum, öğretmenlere karşı tutum gibi konularda olumlu bir etki yarattığını ifade etmiştir. Nitekim öğretim liderliği öğrencinin akademik başarısını etkilemeden önce öğrenme tutumunu ve sosyal davranışını etkileyeceği görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışları sınıf içiyle sınırlı kalmamalı. Sınıf içindeki etkili uygulamaları diğer meslektaşlarıyla paylaşıp, görüş ve fikir alışverişinde bulunmalıdırlar. Bu konuda olumlu etkinlikleri yayıp, işbirlikçi çalışmalara önem göstermelidirler. Lider öğretmen değişimin ve gelişimin öncüsü olmalıdır.

2.3. Duygusal Zekâ ve Öğretmen

Günümüzde dijitalleşmenin etkisiyle bireyler gittikçe daha içe dönük ve dışarıya kapalı bir hale gelmektedir. Bu içe dönük ve kapalı ortamın en çok mağdur olan kesimlerden birisi de çocuklardır. Çocukların günümüzde en çok ihtiyacı olduğu şey; duygularını anlayan, onlara rehberlik eden ve onları yargılamayan bireylerdir. Bireyin duyguları ile ilk tanıştığı yer ailedir. Anne ve babanın çocuğa yaklaşım tarzları çocuğun duygusal serüvenini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek güce sahiptir. Duygusal zekâ yeterliliğine sahip anne ve babanın çocuğun duygusal gelişime büyük yararları olduğu son zamanlardaki araştırmalarda ortaya konmuştur (Goleman, 2018a: 252).

Bireyin aileden sonraki eğitim durağı okuldur. Okul döneminde çocukla öğretmen arasında kurulacak olan yakın ilişki, öğrencinin gelişimde önemli bir paya sahiptir. Öğretmenler öğrencilerin evde veya okulda yaşadığı farklı deneyimler sonucu ortaya çıkan duygularını dikkate alarak, öğrencileri ile olumlu ve besleyici bir ilişki kurmak durumundadırlar (Dolev ve Leshem, 2017). Bu durumdan dolayı öğretmenin sosyal ve duygusal yönü gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğrenci ile kurulacak bağ için son derece önemlidir. Öğretmenler duygusal ve bilişsel olarak zor ortamlarda çalışsalar bile öğrencilerin duygu durumlarındaki değişimlere olumlu şekilde cevap vermek zorundadırlar. İşte bu noktada duygusal zekâ öğretmenler için önemli bir kavram haline gelmektedir. Kendi duygularının farkında olan ve öğrencilerinin duygularına önem veren duygusal zekâ yeterliliklerine sahip öğretmen hem kendini hem de öğrencilerinin duygularını daha iyi analiz etmeyi ve yönetmeyi sağlayacaktır (Toytok, 2013). Bu durum iyi bir lider öğretmen olmanın önemli kazanımlarından birisi olabilir.

Yeşilyaprak (2001), duygusal zekânın eğitim açısından sonuçlarını incelediği çalışmasında; öğrencilerin duygularının ihmal edilmesini akademik başarının önündeki en büyük engellerden biri olarak değerlendirmiştir. Bu açıdan bakıldığında duygusal zekâ yeterliliğine sahip öğretmenin öğrencinin gelişimi ve akademik başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini söyleyebiliriz. Acar (2002) ise, duygusal zekâ ve liderlik ilişkisini incelediği araştırmasında; örgütlerde ortaya çıkan çoğu sorunun kaynağını duyguları yönetememe, duygu aktarımında yaşanan sorunlar ve empati yoksunluğu olarak bu ifade etmiştir. Bu anlamda sınıfında lider olan

öğretmenin sınıf yönetimindeki sorunları en aza indirmek, öğrencilerinin öğrenme çıktılarını olumlu düzeyde etkilemek, öğrencileri öğrenme konusunda motive etmek, çalışmalarda iş birliğine teşvik etmek, hayat hedeflerine ulaşmaları için onlara yardımcı olmak için duygulardan yararlanabilmelidir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâ yeterlilikleri ile birçok değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmalar genel olarak öğretmenlerin duygusal zekâ yeterlilikleri ile işe bağlılık, öz yeterlik inançları, örgütsel adanmışlık gibi değişkenlerle arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eğitimde liderlik ve duygusal zekâ konulu çalışmalar ise daha çok okul yöneticilerini ele almıştır. Okul örgütünün varlık nedeni olan öğrencilerin başarılı şekilde yetiştirilmesinde en önemli yapıtaşı olan sınıfların lider öğretmenlere ihtiyacı vardır. Lider öğretmenin ise liderliğin gereği olarak öğrencilerini etkilemede kullanacağı önemli kaynaklara ihtiyacı vardır. Bu kaynaklardan birisi de duygusal zekâdır. Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetimindeki öğretim liderliği davranışı incelenmiş olup, alana farklı bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitimcilerin duygusal zekâ düzeyleri ve sergilemiş oldukları öğretim liderliği davranışını konu edinen bazı araştırmalara yer verilmiştir. Literatür incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda ‘Duygusal zekâ ile sınıfta öğretmenin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını’ konu edinen çalışmalara rastlanmamıştır. Bundan dolayı ilgili araştırmalar kısmında duygusal zekâ ve öğretim liderliği, duygusal zekâ ile sınıf yönetimi ve öğretmen etkiliğini konu edinen araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tıkır (2005) 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına dayalı olarak araştırmıştır. Araştırmanın evrenini 87 ilköğretim okulu müdürü ve 1753 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi yöntemle seçilen 38 ilköğretim okulu müdürü ve 254 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma

sonuçlarına göre; müdürlerin duygusal zekâları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde ve pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Araştırmaya sonucunda okul müdürlerin kendi algılarına göre duygusal zekâları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki orta düzeydedir.

Koçoğlu (2011) “Emotional Intelligence and Teacher Efficacy: A Study Turkish EFL Pre-Service Teachers (Duygusal Zekâ ve Öğretmen Etkililiği: Türk İngilizce Öğretmen Adayları Üzerine Bir Çalışma)” adlı çalışmasında, 90 İngilizce öğretmeni adayı üzerinde duygusal zekâ ve öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı öğretmen etkililiğini; öğretmenin belirli bir öğretim görevini başarılı şekilde yerine getirmek için sınıf içine veya dışında gerçekleştirdiği çeşitli davranışlar olarak tanımlamıştır. Araştırma sonunda duygusal zekâ ile öğretmen etkililiği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adayları duygusal zekânın öğretmen etkililiği açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir

Gün (2012) yapmış olduğu çalışmada, Gaziantep ili Merkez ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma evrenini 770 okul öncesi oluşturmuştur. Araştırma örneklemini ise tesadüfi yöntemle seçilen 102 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada duygusal zekânın alt boyutları olan kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh hali ile öğretim liderliği karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretim liderliği davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir önemli sonucuna göre; özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları, resmi okullarda görev yapan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeydedir.

Toytok (2013) “Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Sınıf Yönetimi Sürecinde Kullanma Düzeyleri: Sakarya İli Örneği” adlı çalışmasında öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini sınıf yönetiminde kullanma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma evreninin Sakarya ili Adapazarı merkez ilçesinde 110 ilköğretim okullunda görev yapan 1531 öğretmen oluştururken, araştırma örneklemini tabakalı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 487 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıf yönetiminde duygusal

zekâ becerilerini kullanma düzeylerinde önemli bir artış olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri yüksek düzeyde olmasına karşın duygusal zekanın alt boyutu olan empati boyutunda öğretmenlerin önemli eksiklerinin olduğu bulunmuştur. Araştırmanın diğer dikkat çeken sonucu ise; medeni hali evli olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin bekar olan öğretmenlere göre yüksek çıkmasıdır.

Çoban (2014) çalışmasında, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 336 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, 30-39 yaş grubu öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre duygusal zekâ ve sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir.

Şayan (2018) çalışmasında, öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Çanakkale’de (merkez ve ilçeler) ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluştururken, çalışmanın örneklemini oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki yüksek düzeydedir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre; duygusal zekânın duygusallık alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Cook (2006) “Effects Of Emotional Intelligence On Principals Leadership Performance (Duygusal Zekânın Müdürlerin Liderlik Performansı Üzerindeki Etkileri)” adlı çalışmasında ABD’nin Montana eyaletinde görev yapan ilkökul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin liderlik performansı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 143 ilkökul müdürü katılmıştır. Araştırma sonucuna göre; duygusal zekâ müdürlerin liderlik performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Duygusal zekâ müdürlerin öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılarken müdürlere yardımcı olacak bir beceri olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca müdürlerin cinsiyet, yaş ve müdürlük görevinde geçirdikleri süre ile duygusal zekâ arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Iordanoglou (2007) “The Relationship Between Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness, Commitment, and Satisfaction (Duygusal Zekâ ile Liderlik Etkililiği, Bağlılığı ve Memnuniyeti Arasındaki İlişki) adlı çalışmasında Yunanistan’ın Atina bölgesinde farklı kamu okullarında görev yapan 210 öğretmenin görüşlerini almıştır. Araştırma sonuçlarına göre; duygusal zekânın özellikle içsel ve kişilerarası boyutlarının öğretmenin liderlik rolleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın diğer bir önemli sonucu ise; duygusal zekâ ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkidir. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan, empati kurabilen, kendi duygularını yönetebilen öğretmenler kendilerini hem kişilerarası ilişkilerinde hem de iş hayatında daha etkili olarak algılamaktadırlar.

Vesely, Saklofske ve Leschied (2013) “Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being (Duygusal Zekânın Öğretmen Etkililiğine Katkısı)” adlı çalışmasında, duygusal zekânın öğretmenin psikolojik sağlığını olumlu yönde etkileyebilecek duygusal biliş ve anlayışın gelişimine ve öğrencilerin öğrenme çıktılarına bağlı davranışlarına nasıl yardımcı olduğunu ele almıştır. Araştırma sonucuna göre; duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenler stres yönetiminde daha başarılılar ve bu durum aynı zamanda öğretmenlerin iş tatmini ve genel refahını da arttırmaktadır. Çalışmada duygusal zekanın öğretmen etkililiğini artırma potansiyeline sahip olduğu, bu durumun öğrenci çıktılarına olumlu bir biçimde yansıdığı ifade edilmiştir.

Mohamad ve Jais (2015) “Emotional Intelligence and Job Performance: A Study Among Malaysian Teachers (Duygusal Zekâ ve İş Performansı: Malezyalı Öğretmenler Arasında Bir Araştırma)” adlı çalışmasını Malezya’nın Kedah bölgesinde 6 ortaokulda 212 öğretmenin görüşlerini anket yoluyla olarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre duygusal zekanın dört alanının (öz farkındalık, empati, motivasyon ve sosyal beceriler) öğretmenlerin iş performansı üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Araştırmacıya göre; öğretmenlerden yüksek iş performansı

bekleyen kurumlar öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini yükseltebilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerine önem vermelidirler.

Wahyuddin (2016) “The Relationship Between of Teacher Competence, Emotional Intelligence and Teacher Performance Madrasah Tsanawiyah at District of Serang Banten (Öğretmen Yeterliliği, Duygusal Zekâ ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki)” adlı çalışmasında Endonazya’nın Banten bölgesinde Tsanawiyah Medresesi’nde görev yapan 150 öğretmenin yeterliliğinin ve duygusal zekâsının öğretmen performansı ile arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen performansının öğretmenin duygusal zekâsıyla güçlü bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmaya göre, öğretmen performansındaki iyileştirme çalışmaları için öğretmen yeterliliği ve duygusal zekâ konuları üzerinde önemle durulmalıdır.

Dolev ve Leshem (2017) “Developing Emotional Intelligence Competence Among Teachers (Duygusal Zekâ Yeterliliğinin Öğretmenler Arasında Geliştirilmesi)” adlı çalışmasında öğretmenlere yönelik iki yıl uygulanan duygusal zekâ geliştirme programının sonuçlarını incelemiştir. Nitel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmada 26 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda katılımcılar sınıf yönetimi, öğrencilerle ilişkileri, empati, öz farkındalık gibi konularda kendilerini daha etkili olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bu araştırma ayrıca duygusal zekânın eğitimle geliştirilebileceği görüşü için de önemli bir kanıt olmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama tipindeki araştırmalarda ortaya konan ilişki, iki değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmınının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir ancak bu değişim, değişkenler arasında nedensellik bağlamında yorumlanamaz (Büyüköztürk vd. 2016: 185). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf yönetiminde göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışları hakkındaki görüşleri ölçekler yoluyla elde edilen verilerle alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistiklere göre; Düzce ilinde bulunan 89 ortaokulda 118 fen bilgisi, 125 matematik, 140 Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmada örneklem seçim yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Evrenin tümüne ulaşılabilen durumlarda örnekleme ihtiyacı duyulmamaktadır (Karasar, 2012: 109). Toplam 383 öğretmenden 321 tanesinden geri dönüş elde edilmiştir. Araştırmada geri dönüş oranı %83'dür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlik branşı olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde tabloları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	201	62,6
	Erkek	120	37,4
Yaş	21-30	136	42,4
	31-40	143	44,5
	41 ve üstü	42	13,1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	92	28,7
	6-10 yıl	119	37,1
	11-15 yıl	54	16,8
	16 ve üstü	56	17,4
Öğretmenlik Branşı	Türkçe	127	39,6
	Matematik	111	34,6
	Fen Bilgisi	83	25,9
Toplam		321	100

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik özelliklerin yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin; 201 tanesinin kadın, 120 tanesinin erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni açısından; 136 öğretmenin 21-30 yaş aralığında, 143 öğretmenin 31-40 yaş aralığında, 42 öğretmenin 41 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından; 92 öğretmen 1-5 yıl, 119 öğretmen 6-10 yıl, 54 öğretmen 11-15 yıl, 56 öğretmen 16 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlik branşı açısından incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 127 tanesi Türkçe, 111 tanesi matematik, 83 tanesi fen bilgisi branşında görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlik branşı) dört soru yer almaktadır. İkinci kısımda, öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini belirlemek için Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen ve Deniz, Özer, Işık tarafından Türkçe uyarlamasıyla birlikte geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu” kullanılmıştır. Üçüncü kısımda ise öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği öğretim liderliği davranışlarını belirlemek için Kovaç (2011) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklere ilişkin detaylı bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş değişkenlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu (DZÖÖ-KF)

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonun güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından yapılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu 7’li likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 7: Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir. 7’li likert tipi ölçekte aralıkların eşit olduğu varsayılmıştır. Aritmetik ortalamalar için puan aralığı ,86 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre değerlendirme aralığı (1,00-1,86) “hiç yok”, (1,87-2,71) “yok”, (2,72-3,57) “çok az”, (3,58-4,43) “orta”, (4,44-5,29) “biraz yüksek”, (5,30-6,14) “yüksek”, (6,15-7,00) çok yüksek şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin toplamında alınan yüksek puanlar duygusal zekanın yüksek olarak algılandığının, alınan düşük puanlar ise duygusal zekanın düşük algılandığının göstergesidir. Ölçeğe ait veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Duygusal Zekâ Ölçeğine Ait Değerler

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Güvenirlilik Katsayısı	Alnabilecek En Yüksek ve En Düşük Puanlar
İyi Oluş	4	,59-,74	,72	4-28
Öz Kontrol	4	,44-,71	,70	4-28
Duygusalılık	4	,47-,77	,66	4-28
Sosyalılık	4	,62-,71	,70	4-28
Genel Duygusal Zekâ	4	,44-,77	,81	20-140

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DZÖÖ-KF’nin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için ,81, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise ,86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar DZÖÖ-KF’nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Deniz, Özer, Işık, 2013). Ölçek; iyi oluş, öz kontrol, duygusalılık, sosyalilik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların

Cronbach alfa değerleri iyi oluş faktörü için .72, öz kontrol için .70, duygusallık için .66, sosyallik için .70 olarak bulunmuştur (Deniz, Özer, Işık, 2013).

Çalışma kapsamında DZÖÖ-KF ölçeğinde; 2, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 17 ve 19. maddeler ters çevrilip ölçek kapsamına alınmış ve ölçeğin güvenirlik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan DZÖÖ-KF'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları güvenirliği ölçeğin tamamı için .82; iyi oluş alt boyutunda .63; öz kontrol alt boyutu için .65; duygusallık alt boyutunda .55; sosyallik alt boyutunda .62 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için Kovaç (2011) tarafından farklı kaynaklar taranarak ve uzmanların görüşleri alınarak geliştirilen “Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği kullanılmıştır. Kovaç (2011), ölçek maddelerinin yazım aşamasında; Gümüşeli'nin (1996) “İstanbul İli'ndeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” başlıklı araştırmasını ve yerli, yabancı kaynakları tarayarak soru maddesi havuzu oluşturmuştur. Ölçeğin yüzey geçerliliği için altı akademisyenin görüşü alınmıştır. Ön uygulama sonucu verilerine dayalı olarak yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçeğe, 45 madde ve beş alt boyuttan oluşan son şekli verilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup aralıkları 1,00-1,80 arası; “Hiç Katılmıyorum”, 1,81-2,60 arası; “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 arası; “Orta Derecede Katılmıyorum”, 3,41-4,20 arası; “Çoğunlukla Katılıyorum”, 4,21-5,00 arası; “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğe ait veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğine Ait Değerler

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Güvenirlik Katsayısı	Alınacak En Yüksek ve En Düşük Puanlar
Güven Oluşturma	13	,384-,701	,93	13-65
Kaynak Kullanma	15	,476-,662	,93	15-75
Bireyselleştirilmiş Destek	7	,543-,681	,88	7-35
İdeal Olma	6	,472-,681	,85	6-30
Bireyselleştirilmiş İlgi	4	,585-,743	,78	4-20
Toplam	45	,384-,743	,97	45-225

Araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirlik düzeyi ,97 olarak belirlenmiştir. Ölçek güven oluşturma, bireyselleştirilmiş ilgi, bireyselleştirilmiş destek, ideal olma, kaynak kullanma olmak üzere beş alt boyut ve 45 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların içerdikleri davranışlar EK.3'te verilmiştir. Alt boyutların Cronbach alfa değerleri güven oluşturma boyutu için ,93, kaynak kullanma boyutu için ,93, bireyselleştirilmiş destek boyutu için ,88, ideal olma boyutu için ,85, bireyselleştirilmiş ilgi boyutu için .78 olarak belirlenmiştir (Kovaç, 2011).

Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları ölçeğine ilişkin araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları güvenilirliği ölçeğin tamamı için ,95; güven oluşturma alt boyutu için ,86; kaynak kullanma alt boyutu için ,86; bireyselleştirilmiş destek alt boyutunda ,77; ideal olma alt boyutunda ,80; bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunda ,72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ve alt boyutlarının yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma öncesinde ölçekleri geliştiren kişilerle mail yoluyla iletişime geçilmiş ve ölçeklerin kullanımı için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya veri sağlayacak ölçekler Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler sonucunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır. Ölçekler Google Form üzerinden çevrimiçi ortama aktarılarak araştırma kapsamında öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada, duygusal zekâ ve sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci ve ikinci araştırma sorularının cevabını bulmak için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunu cevaplamak için bağımlı değişkenler olan “Duygusal Zekâ” ve “Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği” düzeylerinin dağılımının normal olup olmadığını hesaplamak için çarpıklık ve basıklık katsayısı hesaplanmıştır. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularında

parametrik/parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek için Levene's homojenlik testi uygulanmış, bu testin sonucuna göre Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi ve Post Hoc (LSD) testi kullanılmıştır. Beşinci araştırma sorunun cevabını bulmak için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerin genelinden ve alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlere Uygulanan Duygusal Zekâ Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
İyi Oluş	-,627	,576
Öz Kontrol	-,524	-,136
Duygusalılık	-,435	,085
Sosyalılık	-,478	-,319
Genel Duygusal Zekâ	-,466	-,153

Tablo 5 incelendiğinde, duygusal zekâ ölçeğinin toplam puan ve alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık katsayılarının -,627 ile ,576 arasında değiştiği görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında olduğundan veri setinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlere Uygulanan Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Güven Oluşturma	-1,212	1,603
Kaynak Kullanma	,748	,136
Bireyselleştirilmiş Destek	-1,060	1,398
İdeal Olma	-,952	,231
Bireyselleştirilmiş İlgi	,860	,063
Genel Öğretim Liderliği	-,948	,988

Tablo 6 incelendiğinde, kaynak kullanma, ideal olma, bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutları ile genel öğretim liderliği boyutunda normalliğin sağlandığı; güven oluşturma ve bireyselleştirilmiş destek alt boyutlarında ise normal dağılımın sağlanmadığı görülmüştür. Normalliğin sağlanmadığı güven oluşturma ve bireyselleştirilmiş destek alt boyutlarının dağılımının analizinde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Normal dağılım gösteren boyutlarda parametrik/non-parametrik testlerin kullanılacağına belirlemek için Levene's homojenlik testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	F	p
İyi Oluş	1,482	.22
Öz Kontrol	1,979	.16
Duygusallık	1,039	.30
Sosyallik	.017	.89
Genel Duygusal Zekâ	1,334	.12

Tablo 7 incelendiğinde iyi oluş (F=1,482), öz kontrol (F=1,979), duygusallık (F=1,039), sosyallik (F=.017) ve genel duygusal zekâ dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$). Homojenlik sağlandığı için iyi oluş, öz kontrol, sosyallik, duygusallık alt boyutlarında ve genel duygusal zekâ boyutunda parametrik tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve genel duygusal zekâ boyutlarının dağılımlarının analizinde Bağımsız Gruplar t-Testi analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	F	p
İyi Oluş	.642	.52
Öz Kontrol	1,823	.16
Duygusallık	.299	.74
Sosyallik	1.057	.34
Genel Duygusal Zekâ	.106	.89

Tablo 8'e göre duygusal zekâ alt boyutlarından; iyi oluş (F=.642), öz kontrol (F=1,823), duygusallık (F=.299), sosyallik (F=1,057) ve genel duygusal zekâ ortalamalarının (F=.106) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	F	p
İyi Oluş	.657	.57
Öz Kontrol	2,041	.10
Duygusallık	.445	.721
Sosyallik	.177	.912
Genel Duygusal Zekâ	.124	.946

Tablo 9'a göre, duygusal zekâ alt boyutlarından; iyi oluş (F=,657), öz kontrol (F=2,041), duygusallık (F=,445), sosyallik (F=,177) ve genel duygusal zekâ ortalamalarının (F=.124) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>,05$). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	F	p
İyi Oluş	,760	,46
Öz Kontrol	2,719	,067
Duygusallık	,389	,678
Sosyallik	1,917	,149
Genel Duygusal Zekâ	,484	,617

Tablo 10'a göre duygusal zekâ alt boyutlarından; iyi oluş (F=,760), öz kontrol (F=2,719), duygusallık (F=,389), sosyallik (F=1,917) ve genel duygusal zekâ ortalamalarının (F=,617) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>,05$). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	F	p
Kaynak Kullanma	8,536	,00
İdeal Olma	4,624	,03
Bireyselleştirilmiş İlgi	1,835	,177
Genel Öğretim Liderliği	6,666	,01

Tablo 11 incelendiğinde bireyselleştirilmiş ilgi (F=1,835) dağılımının varyanslarının homojen olduğu tespit edilirken; kaynak kullanma (F=8,536), ideal olma (F=4,624), genel öğretim liderliği (F=6,666) varyanslarının homojen

dağılmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Homojenliği sağlayan bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunda parametrik test tekniği kullanılmıştır. Tablo 6’da yapılan normallik testinde normal dağılımı karşılamayan güven oluşturma ve bireyselleştirilmiş destek alt boyutları ile homojenliği sağlamadığı için kaynak kullanma, ideal olma alt boyutları ile genel öğretim liderliği boyutunda non-parametrik test tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunun dağılımının analizinde Bağımsız Gruplar t-Testi analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Güven oluşturma, bireyselleştirilmiş destek, kaynak kullanma, ideal olma alt boyutları ile genel öğretim liderliği boyutunun dağılımının analizinde Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene’s Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	F	p
Kaynak Kullanma	3,322	,03
İdeal Olma	2,744	,06
Bireyselleştirilmiş İlgi	3,383	,03
Genel Öğretim Liderliği	2,818	,06

Tablo 12 incelendiğinde ideal olma ($F=2,744$) ve genel öğretim liderliği ($F=2,818$) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu; kaynak kullanma ($F=3,322$) ve bireyselleştirilmiş ilgi ($F=3,383$) alt boyutlarının dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Homojenliği sağlayan ideal olma ve genel öğretim liderliği boyutu için parametrik test tekniklerinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte Tablo 6’da yapılan normallik testinde normal dağılımı karşılamayan güven oluşturma ve bireyselleştirilmiş destek alt boyutları ile kaynak kullanma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutu için non-parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; ideal olma ve genel öğretim liderliği dağılımının analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Güven oluşturma, bireyselleştirilmiş destek, kaynak kullanma ve bireyselleştirilmiş ilgi dağılımlarının analizinde Kruskal Wallis – H Testi kullanılmıştır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	F	p
Kaynak Kullanma	4,115	,007
İdeal Olma	3,003	,031
Bireyselleştirilmiş İlgi	3,370	,019
Genel Öğretim Liderliği	5,355	,001

Tablo 13 incelendiğinde, kaynak kullanma (F=4,115), ideal olma (F=3,003), bireyselleştirilmiş ilgi (F=3,370) ve genel öğretim liderliği (F=5,355) dağılımlarının varyanslarının homojenliği sağlamadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tüm alt boyutların dağılımlarının analizinde non-parametrik test tekniği olan Kruskal Wallis – H Testi kullanılmıştır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Branş Değişkenine Göre Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	F	p
Kaynak Kullanma	2,191	,114
İdeal Olma	1,707	,183
Bireyselleştirilmiş İlgi	,856	,426
Genel Öğretim Liderliği	2,927	,060

Tablo 14 incelendiğinde, kaynak kullanma (F=2,191), ideal olma (F=1,707), bireyselleştirilmiş ilgi (F=,856) ve genel öğretim liderliği (F=2,927) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; kaynak kullanma, ideal olma, bireyselleştirilmiş ilgi ve genel öğretim liderliği dağılımlarının analizinde parametrik test tekniklerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca Tablo 6'da belirtildiği üzere normal dağılım göstermeyen güven oluşturma ve bireyselleştirilmiş destek alt boyutlarının dağılımlarının analizinde non-parametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis – H Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde alt problemlere dair verilerin analizine ilişkin istatistiksel işlemlere ve bu işlemler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesidir. Alt probleme ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yönelik Görüşleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
İyi Oluş	321	5,46	,87
Öz Kontrol	321	4,87	1,21
Duygusallık	321	4,98	,97
Sosyallik	321	5,00	1,11
Genel Duygusal Zekâ	321	5,10	,77

Tablo 15’de öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin genel duygusal zekâ düzeylerinin ($\bar{X}=5,10$) “biraz yüksek” düzeyinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde “iyi oluş” alt boyutunun “yüksek” ($\bar{X}=5,46$) seviyesinde olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutların ise genel duygusal zekâ ortalamasınının ($\bar{X}=5,10$) altında ve “biraz yüksek” seviyesinde olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Alt probleme ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Görüşleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Güven Oluşturma	321	4,59	,48
Kaynak Kullanma	321	4,35	,48
Bireyselleştirilmiş Destek	321	4,41	,50
Bireyselleştirilmiş İlgi	321	4,50	,49
İdeal Olma	321	4,54	,44
Genel Öğretim Liderliği	321	4,47	,40

Tablo 16’da öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; görüşlerin toplamda “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4,47$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde öğretim liderliğine dair görüşlerin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait alt boyutlar incelendiğinde; en yüksek ortalamaya güven oluşturma alt boyutunun ($\bar{X}=4,59$) “tamamen katılıyorum” düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan en düşük ortalamaya kaynak kullanma boyutu ($\bar{X}=4,35$) sahip olmasına rağmen düzeyi “tamamen katılıyorum” olarak tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve genel duygusal zekâ boyutunda Bağımsız Gruplar t-Testi analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Sosyallik	Erkek	120	4,93	1,08	319	-,814	,416
	Kadın	201	5,04	1,13			
Duygusallık	Erkek	120	4,88	,99	319	-1,405	,161
	Kadın	201	5,04	,95			
Öz Kontrol	Erkek	120	4,80	1,30	319	-,176	,861
	Kadın	201	4,82	1,15			
İyi Oluş	Erkek	120	5,41	,94	350	-,888	,375
	Kadın	201	5,50	,83			
Genel Duygusal Zekâ	Erkek	120	5,04	,84	319	-1,214	,22
	Kadın	201	5,14	,72			

Tablo 17’de verilen Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından; sosyallik ($t=-,819$ ve $p=,416$), duygusallık ($t=-1,405$ ve $p=,161$), öz kontrol ($t=-,176$; $p=,861$), iyi oluş ($t=-,888$; $p=,375$) genel duygusal zekâ ($t=-1,214$; $p=,22$) boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>,05$).

4.3.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare(η^2)
İyi Oluş	21-30 yaş	136	5,34	,89	3,46	,03	21-30<41 ve üstü	,02
	31-40 yaş	143	5,51	,84				
	41 ve üstü	42	5,72	,89				
Öz Kontrol	21-30 yaş	136	4,56	1,23	6,54	,00	21-30<31-40	,04
	31-40 yaş	143	4,91	1,11				
	41 ve üstü	42	5,26	1,30				
Duygusallık	21-30 yaş	136	4,98	,98	,13	,87	21-30<41 üstü	
	31-40 yaş	143	4,97	,96				
	41 ve üstü	42	5,05	,97				
Sosyallik	21-30 yaş	136	5,08	1,06	,84	,43		
	31-40 yaş	143	4,97	1,17				
	41 ve üstü	42	4,83	1,07				
Genel Duygusal Zeka	21-30 yaş	136	5,04	,78	1,22	,29		
	31-40 yaş	143	5,13	,76				
	41 ve üstü	42	5,24	,75				

Tablo 18’de yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerine ilişkin yapılan analiz çalışmaları sonucunda, duygusallık ($F=,87$), sosyallik ($F=,84$) ve genel duygusal zekâ ($F=1,22$) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>,05$). Bununla birlikte iyi oluş ($F=3,46$) ve öz kontrol ($F=6,54$) alt boyutlarının yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<,05$).

İyi oluş boyutu açısından bakıldığında; 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Yapılan test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öz kontrol boyutu açısından bakıldığında; 31-40 yaş aralığı ile 41 ve üstü yaş aralığında bulunan öğretmenlerin 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Yapılan test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=,04$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare(η^2)
İyi Oluş	1-5 yıl	92	5,30	,89	3,49	,01	1-5 yıl<16 yıl üstü 6-10 yıl<16 yıl ve üstü	,03
	6-10 yıl	119	5,41	,89				
	11-15 yıl	54	5,57	,80				
	16 yıl ve üstü	56	5,75	,81				
Öz Kontrol	1-5 yıl	92	4,50	1,32	4,50	,00	1-5 yıl<11-15 yıl 1-5 yıl<16 yıl ve üstü 6-10 yıl<16 yıl ve üstü	,04
	6-10 yıl	119	4,80	1,07				
	11-15 yıl	54	4,95	1,14				
	16 yıl ve üstü	56	5,21	1,25				
Duygusallık	1-5 yıl	92	4,97	,99	,55	,67		
	6-10 yıl	119	5,00	,98				
	11-15 yıl	54	4,87	,94				
	16 yıl ve üstü	56	5,10	,95				
Sosyallik	1-5 yıl	92	5,02	1,09	,40	,74		
	6-10 yıl	119	5,05	1,11				
	11-15 yıl	54	5,00	1,20				
	16 yıl ve üstü	56	4,85	1,08				
Genel Duygusal Zekâ	1-5 yıl	92	4,99	,78	1,16	,32		
	6-10 yıl	119	5,11	,77				
	11-15 yıl	54	5,18	,76				
	16 yıl ve üstü	56	5,21	,74				

Tablo 19’da yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre, duygusallık (F=,55), sosyallik (F=,40) ve genel duygusal zekâ (F=1,16) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>,05). Bununla birlikte iyi oluş (F=3,49) ve öz kontrol (F=4,50) alt boyutlarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (p<,05).

İyi oluş boyutu açısından bakıldığında; 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Yapılan test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=,03$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öz kontrol boyutu açısından bakıldığında; 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin hem 1-5 yıl hem de 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler de 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlere göre öz kontrol alt boyutu açısından incelendiğinde, duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=,04$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare(η^2)
İyi Oluş	Türkçe	127	5,47	,92	,04	,95		
	Matematik	111	5,47	,86				
	Fen Bilgisi	83	5,44	,83				
Öz Kontrol	Türkçe	127	4,93	1,13	1,19	,30		
	Matematik	111	4,77	1,18				
	Fen Bilgisi	83	4,68	1,35				
Duygusallık	Türkçe	127	5,23	1,00	7,36	,00	Matematik<Türkçe Fen Bilgisi<Türkçe	,04
	Matematik	111	4,88	,92				
	Fen Bilgisi	83	4,75	,91				
Sosyallik	Türkçe	127	5,05	1,11	1,89	,15		
	Matematik	111	4,84	1,16				
	Fen Bilgisi	83	5,13	1,03				
Genel Duygusal Zekâ	Türkçe	127	5,19	,78	1,32	,26		
	Matematik	111	5,04	,75				
	Fen Bilgisi	83	5,06	,77				

Tablo 20’de yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerine ilişkin yapılan analiz çalışmaları sonucunda, iyi oluş ($F=,04$), öz kontrol ($F=1,30$), sosyallik ($F=1,89$) ve genel duygusal zekâ ($F=1,32$) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>,05$). Bununla birlikte duygusallık ($F=7,36$) alt boyutunun dağılımının branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<,05$).

Duygusallık boyutu açısından bakıldığında; Türkçe öğretmenlerinin, matematik ve fen bilgisi öğretmenlerine göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek

seviyede olduğu söylenebilir. Yapılan test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.04$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarının; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda Bağımsız Gruplar t-Testi analiz tekniğinden yararlanılırken; güven oluşturma, kaynak kullanma, bireyselleştirilmiş destek, ideal olma ve genel öğretim liderliği boyutunda Mann – Whitney U Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 21 ve Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Bireyselleştirilmiş İlgi	Erkek	120	4,46	,53	319	-1,158	,248
	Kadın	201	4,50	,46			

Tablo 21’de verilen Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından bireyselleştirilmiş ilgi ($t=-1,158$) boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$).

Tablo 22. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Boyut	Kategoriler	N	S.O	S.T	U	p
Güven Oluşturma	Erkek	120	155,09	18610,50	11350,50	,37
	Kadın	201	164,53	33070,50		
Kaynak Kullanma	Erkek	120	153,16	18379,50	11119,50	,24
	Kadın	201	165,68	33301,50		
Bireyselleştirilmiş Destek	Erkek	120	152,79	18334,50	11074,50	,21
	Kadın	201	165,90	33346,50		
İdeal Olma	Erkek	120	151,80	18215,50	10955,50	,16
	Kadın	201	166,50	33465,50		
Genel Öğretim Liderliği	Erkek	120	153,69	18443,50	11183,50	,27
	Kadın	201	165,36	33238,50		

Tablo 22'deki sonuçlara göre; öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından; güven oluşturma ($U=11350,50$; $p>,05$), kaynak kullanma ($U=11119,50$; $p>,05$), bireyselleştirilmiş destek ($U=11074,50$; $p>,05$), ideal olma ($U=10955$; $p>,05$) boyutlarına ait dağılımlar ile genel öğretim liderliği ($U=11183$; $p>,05$) dağılımı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.4.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; ideal olma ve genel öğretim liderliği boyutunda Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi analiz tekniğinden yararlanılırken; güven oluşturma, bireyselleştirilmiş destek, kaynak kullanma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarına Kruskal Wallis - H Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 23 ve Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Yaş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare(η^2)
İdeal Olma	21-30 yaş	136	4,51	,44	3,92	,02	21-30<41 ve üstü 31-40<41 ve üstü	,02
	31-40 yaş	143	4,52	,45				
	41 ve üstü	42	4,72	,35				
Genel Öğretim Liderliği	21-30 yaş	136	4,44	,41	2,60	,07		
	31-40 yaş	143	4,46	,41				
	41 ve üstü	42	4,60	,31				

Tablo 23'teki sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının yaş değişkenine göre; genel öğretim liderliği dağılımı ($F=2,60$) için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Bununla birlikte ideal olma boyutu açısından bakıldığında öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p<,05$).

İdeal olma boyutu ile ilgili olarak; 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kategori	N	S.O	sd	x ²	p	Fark
Güven Oluşturma	21-30 yaş	136	159,52	2	2,03	,36	
	31-40 yaş	143	156,92				
	41 ve üstü	42	179,67				
Kaynak Kullanma	21-30 yaş	136	152,53	2	5,30	,07	
	31-40 yaş	143	160,48				
	41 ve üstü	42	190,19				
Bireyselleştirilmiş Destek	21-30 yaş	136	156,64	2	1,05	,58	
	31-40 yaş	143	161,53				
	41 ve üstü	42	173,32				
Bireyselleştirilmiş İlgi	21-30 yaş	136	149,36	2	11,57	,03	21-30<41 ve üstü 31-40<41 ve üstü
	31-40 yaş	143	159,55				
	41 ve üstü	42	203,62				

Tablo 24’de yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarının yaş değişkenine göre; güven oluşturma ($x^2=2,03$; $p=,36$), kaynak kullanma ($x^2=5,30$; $p=,07$), bireyselleştirilmiş destek ($x^2=1,05$; $p=,58$) boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$). Bununla birlikte bireyselleştirilmiş ilgi ($x^2=11,57$; $p=,03$) alt boyutunda yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$).

Bireyselleştirilmiş ilgi boyutu ile ilgili olarak; 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, öğretim liderliği davranışlarını 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir.

4.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; tüm alt boyutlarda Kruskal Wallis - H Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis – H Testi

Alt Boyutlar	Kategori	N	S.O	sd	χ^2	p	Fark
Güven Oluşturma	1-5 yıl	92	164,28	3	1,96	,58	
	6-10 yıl	119	156,21				
	11-15 yıl	54	152,65				
	16 yıl ve üstü	56	173,84				
Kaynak Kullanma	1-5 yıl	92	155,53	3	2,86	,41	
	6-10 yıl	119	154,93				
	11-15 yıl	54	166,14				
	16 yıl ve üstü	56	177,93				
Bireyselleştirilmiş Destek	1-5 yıl	92	160,79	3	,23	,97	
	6-10 yıl	119	159,93				
	11-15 yıl	54	158,39				
	16 yıl ve üstü	56	166,14				
Bireyselleştirilmiş İlgisi	1-5 yıl	92	149,72	3	8,87	,03	1-5 yıl< 16 yıl ve üstü
	6-10 yıl	119	156,03				6-10 yıl<16 yıl ve üstü
	11-15 yıl	54	157,88				
	16 yıl ve üstü	56	193,12				
İdeal Olma	1-5 yıl	92	159,85	3	7,63	,58	
	6-10 yıl	119	150,80				
	11-15 yıl	54	154,64				
	16 yıl ve üstü	56	190,71				
Genel Öğretim Liderliği	1-5 yıl	92	158,30	3	2,86	,41	
	6-10 yıl	119	155,79				
	11-15 yıl	54	157,47				
	16 yıl ve üstü	56	179,92				

Tablo 25’de yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre; güven oluşturma ($\chi^2=1,96$; $p=,58$), kaynak kullanma ($\chi^2=2,86$; $p=,41$), bireyselleştirilmiş destek ($\chi^2=,23$; $p=,97$), ideal olma ($\chi^2=7,63$; $p=,58$) alt boyutları ve genel öğretim liderliği ($\chi^2=2,86$; $p=,41$) boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$). Bununla birlikte bireyselleştirilmiş ilgi ($\chi^2=8,87$; $p=,03$) alt boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$).

Bireyselleştirilmiş ilgi boyutu ile ilgili olarak; 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir.

4.4.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarının, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; kaynak kullanma, ideal olma, bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutları ve genel öğretim liderliği

boyutunda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi uygulanmıştır. Güven oluşturma ve bireyselleştirilmiş destek alt boyutlarında ise Kruskal Wallis - H Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	F	p
Kaynak Kullanma	Türkçe	127	4,36	,48	3,18	,06
	Matematik	111	4,27	,52		
	Fen Bilgisi	83	4,44	,40		
İdeal Olma	Türkçe	127	4,57	,45	,60	,54
	Matematik	111	4,51	,47		
	Fen Bilgisi	83	4,53	,38		
Bireyselleştirilmiş İlgi	Türkçe	127	4,56	,48	2,55	,08
	Matematik	111	4,42	,52		
	Fen Bilgisi	83	4,52	,44		
Genel Öğretim Liderliği	Türkçe	127	4,49	,40	2,31	,10
	Matematik	111	4,40	,44		
	Fen Bilgisi	83	4,52	,35		

Tablo 26’deki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları branş değişkenine göre; kaynak kullanma ($F=3,18$), ideal olma ($F=,60$), bireyselleştirilmiş ilgi ($F=2,55$) alt boyutları ve genel öğretim liderliği ($F=2,31$) dağılımı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>,05$).

Tablo 27. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışlarının Branş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis – H Testi

Alt Boyutlar	Kategori	N	S.O	sd	x^2	p	Fark
Güven Oluşturma	Türkçe	127	164,06	2	2,20	,33	
	Matematik	111	150,95				
	Fen Bilgisi	83	169,76				
Bireyselleştirilmiş Destek	Türkçe	127	162,72	2	1,68	,43	
	Matematik	111	152,61				
	Fen Bilgisi	83	169,59				

Tablo 27’de yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının branş değişkenine göre; güven oluşturma ($x^2=2,30$; $p=,33$) ve bireyselleştirilmiş destek ($x^2=1,68$; $p=,43$) alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunda ulaşılmıştır ($p>,05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bununla birlikte öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki

Boyutlar	İyi Oluş	Öz Kontrol	Duygusallık	Sosyallik	Genel Duygusal Zekâ
Güven Oluşturma	,32**	,23**	,25**	,34**	,39**
Kaynak Kullanma	,39**	,25**	,24**	,30**	,40**
Bireyselleştirilmiş Destek	,28**	,20**	,20**	,27**	,33**
İdeal Olma	,42**	,27**	,30**	,25**	,41**
Bireyselleştirilmiş İlgi	,37**	,21**	,29**	,22**	,35**
Genel Öğretim Liderliği	,40**	,27**	,29**	,32**	,44**

N=321 **p<,01

Tablo 28'den hareketle öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği genel toplamından elde ettikleri toplam puanlar ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=,44$; $p<,01$). Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ilişki duygusal zekâ ölçeğinin iyi oluş alt boyutu ile öğretim liderliğinin ideal olma alt boyutu arasında tespit edilmiştir ($r=,42$; $p<,01$). En düşük ilişki ise, duygusal zekâ ölçeğinin duygusallık alt boyutu ile öğretim liderliği ölçeğinin bireyselleştirilmiş destek alt boyutu arasında tespit edilmiştir ($r=,20$; $p<,01$). Tüm alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarının ne düzeyde olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı; bunların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş değişkenleri açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı ilgili alan yazın kapsamında tartışılıp yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını arasındaki ilişki ve bu olguların demografik değişkenlere göre değişimi araştırılmış ve elde edilen sonuçlar, belirlenmiş olan beş alt probleme uygun olarak sıralı bir şekilde aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri araştırılmış ve ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, 7’li likert tipi ölçekte üçüncü en yüksek düzeye sahip olan “Kısmen Katılıyorum” ifadesine karşılık geldiği görülmüştür. Bununla birlikte alt boyutlar açısından da incelendiğinde “İyi Oluş” boyutu ölçeğin genelinden farklı olarak “Katılıyorum” ifadesine denk gelirken, “Öz Kontrol”, “Duygusallık”, “Sosyallik” alt boyutları ölçeğin geneliyle benzer olarak “Kısmen Katılıyorum” ifadesine karşılık gelmektedir. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini “biraz yüksek” olarak algıladıkları ifade edilebilir.

Konu ile literatür taraması yapıldığında, Sağlam (2018) tarafından öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Şayan (2018) ve Kabar’ın

(2017) çalışmasında ise; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ortalamanın biraz üzerinde bir düzeyde bulunmuştur. Ayrıca her iki çalışmada da “iyi oluş” en yüksek ortalamanın elde edildiği alt boyut durumundadır. Bu anlamda Şayan (2018) ve Kabar (2017) tarafından yapılan çalışmalar bu yönüyle araştırmamızı destekler niteliktedir. Bununla birlikte Tunca (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini ortalama bir düzeyde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu yönüyle bahsi geçen araştırma mevcut araştırmamızla farklılaşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlerin genel olarak hayatlarından ve sahip oldukları kişisel özelliklerden dolayı memnun oldukları, duygularını karşılardaki bireylerin duygularını anlamakta ve kendi duygularını ifade etmekte zorlanmadıkları, sosyal ilişkilerinde ortalama olarak kendilerini başarılı gördükleri sonucuna ulaşabiliriz. Ortaya çıkan bu sonuç Özdemir’in (2015) öğretmen adayları ile yaptığı çalışma örtüşmektedir.

Yapılan araştırmalar duygusal zekânın örgütlerde üretkenliği ve başarıyı artırdığını destekler niteliktedir (Dolev ve Leshem, 2017). Yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip bireyler gerek iş birliği gerek takım çalışması gerekse iletişim gibi konularda başarılı olma potansiyeline sahiptir. Bu anlamda duygusal zekâ becerileri yüksek olan öğretmenler de görev yaptıkları kurumlarda bu becerileri kullanarak öğrencilerin de duygusal zekâ gelişimlerine katkıda bulunarak eğitim kalitesini artırabilirler.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri araştırılmış ve ilgili sonuçlar aşağıda çıkarılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin, en yüksek düzey olan “Tamamen Katılıyorum” ifadesine karşılık geldiği görülmüştür. Bununla birlikte alt boyutlar açısından incelendiğinde; tüm alt boyutlar ölçeğin geneliyle uyumlu olarak en yüksek düzey olan “Tamamen Katılıyorum” ifadesine denk

gelmektedir. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin yüksek bir seviyede olduğu ve öğretmenlerin öğretim liderliğine karşı olumlu bir tavır sergilediklerini söyleyebiliriz.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında; mevcut çalışmada kullanılan ölçeği geliştiren Kovaç (2011) tarafından yapılan çalışmada, mevcut çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri “Tamamen Katılıyorum” seviyesinde çıkmıştır. Bu durum her iki çalışmaya da katılan öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve bu konu da olumlu bir tavır sergiledikleri şeklinde değerlendirilebilir. Bununla birlikte yapmış oldukları çalışmalarda Gün (2012), Güzel (2015), Demirtaş (2016) ve Kaya (2016) öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini tespit etmişlerdir. Bu anlamda yapılan çalışmalar mevcut çalışmamızla örtüşmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretimsel liderlik kavramının önemini farkında olduklarını ve bu konu hakkında bilgi sahibi olduklarının önemli bir göstergesidir.

Liderlik giderek eğitim sürecinin önemli bir boyutu haline gelmektedir. Lider olarak öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyecekleri önemli alanlardan birisi de sınıflardır. Günümüzde öğretmenlerden beklenen bilgiyi sunması değil, öğrencinin zihninde yapılandırmasıdır. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerine zengin öğrenim deneyimleri sunması ve bu konuda farklı yöntem ve teknikleri denemesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenin sınıfta bulunma amacı eğitimsel ve öğretimsel hedeflere ulaşma amacıdır. Bu anlamda öğretmenlerin öğretim liderliği kavramının farkına varmaları ve benimsemeleri önem arz etmektedir (Can, 2006). Bu kabullenme sayesinde öğretmenlerin öğretim yeteneklerini ve performanslarını geliştirmek için yüksek düzeyde iş birliğine dayalı faaliyetlerde bulunma olasılığı artacak ve hedeflere ulaşma noktasında başarı sağlanacaktır.

Araştırmanın ilk iki alt probleminden ulaşılan sonuca göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini gerek duygusal zekâ gerekse sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını sergileme noktasında yeterli gördükleri söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin, öğretim liderliğinin gereği olarak öğretimin etkililiği için; öğrencilerin düzeylerine uygun, onların aktif katılımını sağlayan öğrenme deneyimleri sunduklarını

ve öğrencileri öğrenme hedefleri doğrultusunda motive edip, onları etkilemede kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretim lideri öğretmenin, öğrencilerle iletişimde duygusal zekânın önemli bir yeri vardır. Bu açıdan bakıldığında duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal gereksinimlerini karşılayıp, öğretim liderliği davranışları sayesinde etkin katılımın olduğu sınıf iklimleri oluşturmada başarılı olmaları beklenmektedir. Olumlu sınıf iklimi, öğrencinin başarısı ve motivasyonuna, etkili öğrenim deneyimi yaşaması noktasında olumlu katkıda bulunacaktır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Duygusal zekâ ölçeğinin, toplam değeri ve alt boyutları açısından elde edilen bulgular incelenmiş ve elde edilen sonuçlarla yapılan değerlendirmeler sıralı bir şekilde aşağıya çıkarılmıştır.

5.1.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, duygusal zekâ düzeylerinde, ölçeğin hem toplam değeri hem de alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kabar (2017), Toytok (2013), İşliel (2013), Tunca (2010), Edannur (2010) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar mevcut araştırmamızı destekler niteliktedir.

Duygusal zekâyâ yönelik bazı araştırmalarda ise duygusal zekâ düzeyinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine farklılaştığı bulunmuştur (Sağlam, 2018; İnci, 2014; Kandaz, 2018; Durdu, 2015). Bu durumun kadınların doğasında yer alan duygularını daha kolay ifade etme, kendi duygularını ve karşısındaki kişinin duygularını anlama ve duygularını erkeklere göre daha kolay ifade etme gibi beceri ve yeteneklerden kaynaklandığı söylenebilir. Mevcut araştırmada cinsiyet değişkenine göre herhangi bir fark bulunmamasının nedeni örneklem sayısı, farklı ölçeklerin

kullanılması, örnekleme dahil edilen grubun sosyokültürel durumu gibi özelliklerden kaynaklanabilir.

5.1.3.2. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde yaş değişkenine göre; ölçeğin “İyi Oluş” ve “Öz Kontrol” alt boyutları açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmışken ölçeğin genel toplamı ve diğer alt boyutları açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“İyi Oluş” alt boyutunda ortaya çıkan farklılık 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuç değerlendirildiğinde; 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre genel olarak hayattan memnun oldukları, geleceğe umutla baktıkları ve kişisel olarak kendilerini donanımlı gördükleri söylenebilir. Bu durum, artan hayat tecrübesiyle birlikte kişilerin kendiriyle ilgili değerlendirmelerde daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

“Öz Kontrol” alt boyutunda ise farklılık 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ve yine 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler lehinedir. Buna göre; hem 31-40 yaş hem de 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre; verdikleri kararlarından vazgeçemedikleri, duygularını kolayca düzenleyebildikleri, stresli durumlarla daha rahat baş edebildikleri ve yaptıkları eylemlerden sonra pişmanlık duygusu yaşamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın sonucunda, yaşı büyük olan öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden elde ettikleri ortalamaların, yaşı daha genç olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin yaşı ilerledikçe, iletişimde duygulara daha fazla önem verdiklerinin, kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetmede daha başarılı olduklarını göstermektedir. Buradan hareketle yaşı daha büyük öğretmenlerin, öğrencilerle kurulan iletişimde daha başarılı sonuçlar elde edebileceği, öğrencilerin duygusal gereksinimlerine olumlu cevaplar verebileceği yorumunda bulunulabilir. Duygusal gereksinimleri karşılanan ve öğretmeni ile olumlu

ilişkiler geliştiren öğrencilerin, bunun sonucu olarak akademik performanslarında iyileşmeler görülebilir.

Tunca (2010) yapmış olduğu çalışmada, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin 20-30 yaş gurubundaki öğretmenlere göre genel duygusal zekâ ve duygusal zekânın duygusal farkındalık boyutlarında daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Karagözoğlu (2016) araştırmasında, katılımcı öğretmenlerin içinde oldukları yaş grupları büyüdükçe duygusal zekâ düzeylerinde bir artış tespit etmiştir. Bu açıdan Tunca (2010) ve Karagözoğlu'nun (2016) çalışmaları mevcut araştırmayla örtüşmektedir. Birbirine benzer sonuçlar elde edilen bu çalışmalardan hareketle, duygusal zekâ becerilerinin hayat boyu gelişmeye devam ettiği ve yıllar geçtikçe kişilerin bu konuda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda ise duygusal zekâ düzeyi ile yaş değişkeni arasında bir anlamlı fark tespit edilememiştir (Cook, 2006; Sağlam, 2018; Daştan, 2013; Yavuz, 2018).

5.1.3.3. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre, ölçeğin “İyi Oluş” ve “Öz Kontrol” boyutları açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmışken ölçeğin genel toplamı ve diğer alt boyutları açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“İyi Oluş” alt boyutunda ortaya çıkan farklılık, 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehinedir. Mesleki kıdem değişkeninde ortaya çıkan fark yaş değişkeninde ortaya çıkan farkı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin artan mesleki deneyimleri ile birlikte kendi hayatlarına ve geleceğe yönelik görüşleri olumlu bir seviyededir.

“Öz Kontrol” alt boyutunda ise ortaya çıkan farklılık, 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehinedir. Ortaya çıkan diğer farklılık ise 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip

öğretmenler lehinedir. Bu durum, mesleki kıdemle artmasıyla birlikte öğretmenlerin duygularını kontrol etmekte zorlanmadıkları, verdikleri kararlarda pişmanlık duymadıkları ve stresli durumlarla artan tecrübe ile birlikte daha iyi mücadele edebildikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Literatür incelendiğinde, duygusal zekâ çalışmalarında mesleki kıdem değişkeni ile ilgili üç farklı durumun ortaya çıktığı görülmektedir. Bazı araştırmalar mevcut araştırmada ortaya çıkan sonuçla paralellik göstermektedirler. Buna göre, kişilerin duygusal zekâ düzeylerine yönelik algıları mesleki kıdemleriyle birlikte artış göstermektedir (Özmen, 2012; Tunca, 2010; Toytok, 2013). Literatürde ortaya çıkan ikinci durum ise, bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığıdır (Güler, 2006; Akgül, 2011; Kabar, 2017). Değerlendirilmesi gereken üçüncü durum ise; bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre kıdemi daha az olan bireylerin lehine farklılaşmasıdır (Durdu, 2015; Kızıl, 2014). Bu üç durum incelendiğinde; duygusal zekâ becerilerinin yaş ve mesleki tecrübeyle artacağı gibi aynı zamanda sonradan öğrenilerek de geliştirilebilir olduğudur. Bu noktada önemli olan bireyin kendisi ve duygularla ilgili farkındalığını geliştirip bu becerileri ilişkilerinde kullanması gerektiğidir.

Yaş ve mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; her iki değişkene göre de yıllar geçtikçe öğretmenlerin duygusal zekâ ortalamalarındaki artış dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, artan yaş değişkenine paralel olarak mesleki kıdem değişkeninde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğine verdikleri cevapların tutarlı olduğu, yaşam ve mesleki tecrübenin artmasıyla birlikte öğretmenlerin duygusal yeterliliklerini daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum artan tecrübeyle birlikte öğretmenlerin olumsuz durumlarla daha iyi baş edebilecekleri, sosyal bir ortam olan sınıfta öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurabileceklerini göstermektedir. Şüphesiz bu şekilde bir sınıf iklimi öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkileyecektir.

5.1.3.4. Branş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde branş değişkenine göre, ölçeğin “Duygusallık” alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık

ortaya çıkmışken ölçeğin genel toplamı ve diğer alt boyutları açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“Duygusallık” alt boyutunda ortaya çıkan farklılık; matematik ve fen Bilgisi öğretmenlerine göre Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin matematik ve fen bilgisi öğretmenlerine göre duygularını daha iyi ayırt edebildiklerini, hissettikleri duyguları göstermekte zorlanmadıklarını ve sosyal ilişkilerinde kişilerle bağ kurmada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu durum fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin branşları gereği daha çok sayısal ve mantıksal zekâya ağırlık vermelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca Türkçe dersinin gerek yazılı olarak gerekse sözel olarak karşılıklı iletişimin daha yoğun yaşandığı bir disiplin olması nedeniyle Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin daha iyi bir seviyede olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelendiği araştırmalarda çeşitli branşlara yer verilmiştir. Bu araştırmaların bazıları bir yönüyle mevcut araştırma ile örtüşürken bazıları ise farklılık göstermektedir. Kızıl (2014) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin fen bilgisi ve matematik öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Muştı (2019) ise çeşitli branşların yer aldığı araştırmasında en düşük duygusal zekâ düzeyine sahip öğretmenlerin matematik öğretmenleri olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmalar bir yönüyle mevcut araştırmamızla örtüşmektedir. Diğer taraftan duygusal zekâ düzeyinin öğretmenlerin branşına göre farklılaşmadığı birçok araştırmada tespit edilmiştir (Akgül, 2011; Turan, 2015; Tunca, 2010). Araştırmalarda ortaya çıkan farklılığın nedeni, çeşitli branşların araştırmalara katılması, örneklem sayılarındaki farklılıklar ve araştırmalarda kullanılan ölçekler olabilir. Sonuç olarak branş fark etmeksizin öğretmenlik sosyal ve duygusal yönü ağır basan bir meslektir. Bu açıdan bakıldığında hem duygularına yön vermek hem de öğrenciler ve diğer paydaşlar ile olumlu ve etkili iletişim dilini keşfetmek için duygusal zekâ tüm öğretmenler için önemli bir kavramdır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Sınıf yönetiminde öğretim liderliği ölçeğinin, toplam değeri ve alt boyutları açısından elde edilen bulgular incelenmiş ve elde edilen sonuçlarla yapılan değerlendirmeler sıralı bir şekilde aşağıya çıkarılmıştır.

5.1.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre İnceleme

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde, ölçeğin hem toplam değeri hem de alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Beycioğlu (2009) öğretmenlerin sergiledikleri öğretim liderliği rollerini tespit etmeye yönelik araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Gürler (2019) Türkçe öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarını tespit etmeye yönelik araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Aynı şekilde Yılmaz'da (2018) öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme derecesini araştırdığı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Literatürde tespit edilen bazı araştırmalarda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Demirtaş (2016) Türkçe öğretmenleri üzerinde yürüttüğü araştırmasında öğretim liderliği davranışlarının kadınlar lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Tekeş (2018) ise öğretim liderliğinin meslektaşlarla iş birliği ve mesleki gelişim alt boyutlarında kadınların lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Bazı araştırmalarda ise öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin erkek öğretmenler lehine farklılaştığı görülmüştür. Ülger (2015) yürüttüğü çalışmada öğretim liderliğinin okul yönetimine katılım alt boyutunda erkek öğretmenler lehine

farklılaşma tespit etmiştir. Bahsi geçen araştırmalar cinsiyet değişkenine göre farklılıklar içermesi sebebiyle mevcut araştırmayla örtüşmemektedir.

Araştırmalarda kullanılan ölçek türü, araştırmaların örneklem grubunda yer alan kadın erkek sayılarındaki farklılıklar, araştırmanın yapıldığı bölge gibi nedenlerden ötürü cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlar ortaya çıkmış olabilir. Nitekim cinsiyet fark etmeksizin tüm öğretmenlerden beklenen öğretim liderliği rollerini benimsemeleri ve bu kapsamdaki davranışları sergilemek için çaba sarf etmeleridir.

5.1.4.2. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları sergileme düzeylerinde yaş değişkenine göre ölçeğin “İdeal Olma” ve “Bireyselleştirilmiş İlgi” alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlar ve ölçeğin geneli için anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

“İdeal Olma” ve “Bireyselleştirilmiş İlgi” alt boyutlarında ortaya çıkan farklılık 21-30 ve 31-40 yaş grubunda bulunanlara göre 41 ve üstü yaş grubunda bulunanların lehinedir. “İdeal Olma” boyutunda ortaya çıkan soncu değerlendirecek olursak 41 ve üstü yaş grubunda öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre; öğrencilere derse katma, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, topluma ve öğrenciye rol model olma, öğrencilere güven verme gibi davranışlarını daha yüksek düzeyde sergilediklerini sonucuna ulaşılmıştır. “Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutunda ortaya çıkan sonuca göre; 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin öğrencilerine güven duyma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencileri hedefleri doğrultusunda güdüleme ve velilerle güven verme gibi davranışları daha yüksek seviyede sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre yaşlarının da vermiş olduğu tecrübeyle öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkaracak davranışları sergilemesi ve bu konuda farkındalık düzeylerinin yüksek olması normal bir durum olarak yorumlanabilir. Nitekim yaşı daha genç olan öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme tutumlarının belirtilen boyutlarda daha düşük bir seviyede olmasının nedeni öğrencilerle iletişim kurmada ve sınıf yönetiminde yaşadıkları zorluklar olabilir.

Literatür incelendiğinde; Gürler (2019), Buyrukçu (2007), Ağırman (2016) ve Ülger (2015) yapmış oldukları çalışmalarda öğretim liderliği ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bahsi geçen araştırmalar ölçeğin toplam değeri açısından bir farklılık ortaya çıkmaması nedeniyle mevcut araştırmamızı destekler niteliktedir.

5.1.4.3. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre “Bireyselleştirilmiş İlgililik” boyutu açısından bir farklılık ortaya çıkmışken, diğer alt boyutlar ve ölçeğin genel toplamı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Bireyselleştirilmiş İlgililik” alt boyutu açısından ortaya çıkan anlamlılık 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuca göre 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin güven duyma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencileri hedefleri doğrultusunda güdüleme ve velilere güven verme gibi davranışları daha yüksek seviyede sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça bireysel olarak öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri ve velilerle mevcut iletişimlerini geliştirdikleri söylenebilir. Gerek öğrencilerle gerekse velilerle olumlu ilişkiler geliştiren öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekmede daha başarılı olabilir ve öğrenme esnasında ortaya çıkan bireysel farklılıkları daha kolay tespit edebilir. Nitekim bireysel olarak öğrencilerle ilgilenen öğretmen öğrencileri hakkında daha fazla bilgi edinip, bu bilgiler doğrultusunda dersini planlayabilir. Elde edilen sonuç araştırma sonucunda elde edilen öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesiyle ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; bazı araştırmalarda öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Coşar, 2010; Gün, 2012; Tekeş, 2018; Gürler, 2019). Bu durum mevcut araştırmamızın ölçek genel toplamına göre elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Bununla birlikte Kovaç (2011) ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre öğretim liderliği davranışlarını

daha yüksek düzeyde gösterdiğini tespit etmiştir. Bahsi geçen araştırma bu yönüyle mevcut araştırmayla örtüşmemektedir.

Mesleki kıdem ve yaş değişkenine ait sonuçlar genel olarak birbiriyle paralellik göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde; yaşam ve mesleki tecrübesi daha çok olan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Öğretim liderliği davranışlarını her ortam ve koşulda sergilemek kolay değildir. Zamandan kaynaklanan nedenler, sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar, eğitim ortamının diğer paydaşlarıyla yaşanan iletişim sorunları öğretim lideri olan öğretmenin önündeki en büyük engellerdir. Yaşam ve mesleki tecrübe sayesinde öğretmenlerin bu zorluklarla mücadelede deneyim kazandıkları ve bu deneyimle birlikte öğrencilerine farklı öğrenme deneyimleri sunma noktasında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

5.1.4.4. Branş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde, ölçeğin hem toplam değeri hem de alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan Türkçe, matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum branş öğretmenlerinin öğretim liderliği kavramı konusunda farkındalık sahibi olduklarını ve bu davranışları sergileme konusunda kendilerini yeterli gördüklerinin göstergesidir.

Literatür incelendiğinde, birçok araştırmada öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin, branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Kovaç, 2011; Kaya, 2016; Yılmaz, 2017; Yılmaz, 2018). Bu araştırmalar bu yönüyle mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Genel olarak yapılan çalışmalar öğretim liderliği kavramını okul yöneticileriyle ilişkilendirildiğinden, literatürde incelenen çalışmalarda öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin branş değişkeni açısından farklılaştığı çalışmalar tespit edilememiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir.

Araştırma sonunda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal zekâ ölçeği alt boyutları ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği ölçeği alt boyutları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmelerin duygusal zekâ düzeyleri artıkça sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin artacağı söylenebilir.

Öğretim liderliği ve duygusal zekâ kavramları sınıf yöneticisi ve okul ortamının etkin bir üyesi olan öğretmen için önem taşımaktadır. Eğitim sistemi çağa uygun gençler yetiştirmek için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Bu anlamda öğretmenlerden, sınıflarında lider olmaları ve liderliğin gereği olarak öğrencileriyle güvene dayalı olumlu ilişkiler kurmaları beklenmektedir. Nitekim öğretim liderinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını düzenlerken; kendi duygularını ve öğrencilerinin duygularını da öğretim amaçları doğrultusunda düzenlemesi gerekmektedir. Öğretmenler üzgün ve mutsuz hissettikleri anda duygularını düzenleyemiyor ve bunu öğrencilerine yansıtıyorsa; bu durum öğrenme sürecini olumsuz etkileyecektir.

Duygularının farkında olan, geleceğe umutla bakabilen ve öğrencilerin duygularına değer veren öğretmenlerin gerek öğrencilerin akademik başarılarına gerekse duygusal gelişimine olumlu katkısı yadsınamaz. Liderlik bir konumdan ziyade bir ilişkidir. Öğretim lideri olan öğretmenin öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurması gerekmektedir. Güçlü ilişkiler kurmanın yolu öğrencilerin duygusal gereksinimlerine ve duygu durumlarındaki değişikliklere olumlu karşılık vermekten geçmektedir. İşte bu noktada öğretim lideri olan öğretmen için duygusal zekâ anahtar bir kavram haline gelmektedir.

Öğretmen öğrenci arasında kurulacak olan olumlu ilişki öğretimin etkililiği açısından önem arz etmektedir. Bu noktada öğretmenin duygusal zekâ ve öğretim liderliği becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda araştırma sonuçları genel olarak

değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan Türkçe, matematik, fen bilgisi öğretmenlerinin kendilerini gerek duygusal zekâ gerekse öğretim liderliği davranışlarını sergileme noktasında yeterli gördükleri söylenebilir. Bu becerilerin öğretim sürecine olumlu katkısı yadsınamaz. Öğretmenlerin kendilerini bu iki beceri alanında da yeterli görmelerine rağmen, gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlarda ülkemiz öğrencilerinin özellikle Türkçe, matematik ve fen bilgisi disiplinlerindeki başarısızlığı dikkat çekmektedir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Yaşı ve mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, duygusal zekâ ve sınıf yönetiminde öğretim liderliği açısından kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda bu öğretmenlere, öğrenci başarısının düşük olduğu bölgelerde çeşitli görevler verilebilir.
- Yaşı ve mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin, yaşı daha büyük öğretmenlere göre duygusal zekâ ve sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları açısından kendilerini daha az yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda mesleğe yeni başlamış genç öğretmenlere bu konulara yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenebilir veya yaşı ve mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenler bu konuda mentör olarak görevlendirilebilir.
- Duygusal zekâ ölçeğine verilen cevaplar incelendiğinde, özellikle matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine göre duygusallık alt boyutunda daha düşük ortalamalara sahip olması dikkat çekmektedir. Kızıl (2014) ve Muştu (2019) da araştırmalarında bu yönde bir sonuç tespit etmişlerdir. Bu kapsamda fen bilgisi ve matematik branş öğretmenlerine yönelik, duygusal zeka düzeylerini artırıcı eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin neriler

- Mevcut araştırma nicel bir araştırmadır. Aynı araştırma nitel veya karma veri toplama yöntemleri kullanılarak yapılabilir.
- Araştırma resmi ortaokullarda çalışan öğretmenler kapsamında yapılmıştır. Özel okullarda, ilkokullarda veya liselerde görev yapan öğretmenlerde örneklem grubuna dahil edilerek benzer araştırmalar yapılabilir.
- Aynı araştırma öğrencilerin veya okul müdürünün görüşlerine başvurularak tekrarlanabilir.
- Öğretmenlerin, duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde ğretim liderliği davranışlarının ğrenci başarısıyla ilişkisini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin, duygusal zekâ düzeylerini ve sınıf yönetiminde ğretim liderliği davranışları düzeyini ölçen, farklı ölçekler de kullanılarak çalışmalar yapılabilir.
- Demografik değişkenler kategorisine medeni durum ve eğitim durumu gibi farklı değişkenler de eklenecek benzer araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma Düzce ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerle benzer araştırmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68.
- Acar, F. T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, P. (2019). Örgütsel Öğrenme, Vatandaşlık ve Adalet. (Editör: Ayşe Çiğdem Kirel ve Ozan Ağlargöz). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ackerman, C. (2019). What is emotional intelligence? 18 ways to improve it. <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-eq/> adresinden 2 Ocak 2020 tarihinde alınmıştır.
- Ağırman, N. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda Yeni Liderlik Anlayışı* (1. Basım). Ankara: Adalet Yayınları.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atman, B. R. (2010). *Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, Ö. (2017). *Duygusal Zekâ ve İletişim* (1. Basım). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Avşar, G. ve Kaşıkçı, M. (2009). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-5.

- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış* (1. Basım). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zekâ* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bass, B. M. ve Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, reserarch and managerial applications* (Fourth Edition).
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi* (11. Basım). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Başaran, İ. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Batı, U. (2017). *Sinaps* (1. Basım). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Şahin, İ. (2017). Liderlik ve etkileme süreci. (Editör: Servet Özdemir ve Necati Cemaloğlu). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, 129-146.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (19. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Buyrukçu, F. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk,Ş., Şekercioglu, Ö. ve Çokluk, Ö. (2018). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği* (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71.
- Cherniss, C. (2002). Liderler için sosyal ve duygusal öğrenme. (Çev. Cihan Gültekin). *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz-Güz 2002, 155-156.
- Cook, C. R. (2006). Effects Of Emotional Intelligence On Principals' Leadership Performance. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Montana State Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Montana.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. (Çeviren: Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar). İzmir: Sistem Yayıncılık.
- Caruso D. R., Salovey P. (2011). *Duygusal Zeka Yöneticisi* (2. Basım). Crea Yayıncılık, İstanbul.
- Coşar, N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Cüce, K. (2020). *Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Örgüt Performansına Etkisi: Çorum İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve Davranışı* (37. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çoban, M. A. (2014). *Özel İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Daştan, Z. (2013). *Çalışanların Duygusal Zeka Düzeyleri İle İş Etiğine Bakış Açıları Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Delice, M. ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
- Demirdiş, E. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Demirhan, A. (2015). *İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demirtaş, K. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Becerilerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deniz, M. (2011). Duygusal zekâ boyutları ile liderlik uygulamaları arasındaki ilişki: Sağlık sektörü yöneticileri üzerine bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 45-66.
- Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419
- Dirik, D. (2017). *Liderin Sosyal Güç Kaynakları İle Çalışan Performansı Ve Liderin Etkililiği Arasındaki İlişkiler: Cinsiyet Perspektifinden Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dolev, N. ve Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence Among Teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39.
- Durdu, İ. (2015). Duygusal Zekâ İle Sınıf İklimi Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Edannur, S. (2010). Emotional intelligence of teacher educators. *International Journal of Educational Sciences*, 2(2), 115-121.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 1-14
- Erdoğan, B. (1997). Örgütsel güç ve politika. *Yönetim Dergisi*, 8(26), 21-31.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf Yönetimi* (11. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Goleman, D. (2018a). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2018b). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. (Çeviren: Handan Balkara). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gökkaya, F. (2010). *Lider Güç Türlerinin Örgütsel Öğrenme Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, E. (2017). *Duygusal Zekâ ve İletişim Becerileri Arasında Bir İlişki: Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 201-209
- Gün, P. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Günce, G. (1971). Jean Piaget ve kuramsal fikirleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 20-32
- Gürel, E.ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.
- Gürler, A. (2019). *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algularının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Güzel, E. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep

- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. (Editör: Brent Davies, Mark Brundrett). *Developing Successful Leadership*. Dordrecht: Springer, 61-76.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2002). Teacher Leadership: Principles And Practice. *Institute of Education*, University of Warwick.
- Heck, R. H.; Larsen. T. J.; Marcoulides, G. A. (1990). Instructional Leadership And School Achievement: Validation Of A Causal Model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Hein, S. (2005). Introduction to Emotional Intelligence. <https://www.eqi.org/eqi.org/history.htm> adresinden 26 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.
- Hein, S. (2007). Academic Definition and History of the Term "Emotional Intelligence". <http://www.eqi.org/history.htm> adresinden 26 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.
- Hoy, W. K. ve Miskel C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi*. (Çev. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. Washington, DC.
- Iordanoglou, D. (2017). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66
- Işık, D. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Işık, N. (2014). *Liderlik Yaklaşımları Ve Hizmetkar Liderliğin İşgörenlerin Orgozisyonel Bağlılıklarına Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, M. Z. ve İlgar, S. C. (2018). Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 781-800.
- İnci, S. (2014). *Aday Öğretmenlerin Duygusal Zekâ İle Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İşliel, K. (2013). *Duygusal Zekâ ve Liderlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kabar, M. (2017). *Lise Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kandaz, U. (2018). *Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Liderlik Özellikleri İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaplan, B. (2006). Kriz Döneminde Transformasyonel Lider Davranışlarının İşletme Performansı Bağlamında Fırsat Yönetimine Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-107.
- Karabulut, A. (2012). *Duygusal Zekâ: Bar-On Ölçeği Uyarlaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Karagözoğlu, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini mesleğinde kullanma düzeyleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi modelleri arasındaki ilişki. *Asos Journal*, 4 (29), 269-287.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Yeterliliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kaya, N. (2017). *Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Beklenti Ve Algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kızıllı, Ş. (2014). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Balıkesir İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development*, 15(4), 471-484.
- Koşar, S. (2016). Okul yönetiminde dinamikler: Güç, politika ve etkileme. (Editör: Servet Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, 100-123.
- Kovaç, F. (2011). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Türkiye-Kosova Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kutlusoy, Z. (2001). 21. Yüzyıla girerken felsefe ve bilişsel bilim. *Felsefe Dünyası Dergisi*, (33), 45-54.

- Lam, L. T. ve Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal Of Social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. ASCD.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 8. Sınıflar Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2019). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Mohamad, M. ve Jais, J. (2016). Emotional intelligence and job performance: A study among Malaysian teachers. *Procedia Economics and Finance*, 35, 674-682.
- Muştu, D. (2019). *Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekalarının Liderlik Yönelimlerine Etkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, A. (2008). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Yeterlilikleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özdemir, K. (2016). *Liderlik Uygulamaları İle Duygusal Zekâ Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Özdemir, M. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâları İle Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özdemir, S. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.

Özmen, Z. K. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Dergisi*, 2(1), 175-193.

Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 199-220.

Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 29, 313-320.

Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17 (1), 39-57

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2015). *Örgütsel Davranış* (Çev. İ. Erdem) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitim* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Sağır, M. (2013). Okul liderliği. (Editör: Niyazi Can). *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, 184-209.

- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ve Öz Yeterlilik İnançları İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Savaş, G. (2016). *Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (50), 813-834.
- Sezgin, F. (2012). Okul yöneticisi ve liderlik (Editör: Servet Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 130-164.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-44.
- Smith, E. E., Hoeksema, S. N., Fredrickson, B. L., ve Loftus, G. R. (2012). *Atkinson ve Hilgard Psikolojiye Giriş*. (Çev. Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sternberg, R.J. (1999). Teaching for successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3 (4), 292-316.
- Sternberg, R.J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14 (4), 383-393.
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence and creativity synthesized. *Educational Psychology Review*, 17(3), 191-262.

- Strauss, Valerie (16 Ekim 2013). Howard Gardner: Multiple intelligences are not 'learning styles'. *The Washington Post*.
- Şayan, N. (2018). *Özel ve Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şen, B. (2018). *Metaforlarla Duygusal Zekâ* (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği* (6. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(8), 274-298.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 164-172.
- Tarhan, N. (2016). *Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zekâ* (19. Basım). İstanbul: Timaş Yayınları.
- TDK (2019), <http://www.tdk.gov.tr> sitesinden 23 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen Örgüt ve İnsiyatif Almanın Öğretmen Liderliği İle İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 27-43.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetim Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, T. (2020). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürüne Etkisi: Isparta İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, M. (2014). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma Ve Uygulama* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulus, N. (2019). *Duygusal Zekâ İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Unutulmazsoy, B. H. (2014). *Lider-Güç Türlerinin Takım Öğrenmesi Ve Takım Performansı Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Ülger, M. (2015). *Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algılarının, Örgütsel Vatandaşlık ve İşe Sarılma Düzeyleriyle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Üzel, D. ve Hangül, T. (2012). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*.

- Varoğlu, D. (2019). Örgütlerde güç ve politika. . (Editör: Ayşe Çiğdem Kirel ve Ozan Ağlargöz). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. ve Leschied, A. D. (2013). Teachers-The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Wahyuddin, W. (2016). The relationship between of teacher competence, emotional intellgence and teacher performance Madrasah Tsanawiyah at District of Serang Banten. *Higher Education Studies*, 6(1), 128-135.
- Wong, CS, Wong, PM ve Peng, KZ (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teacher's job satisfaction: The case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (1), 59-70.
- Yavuz, M. (2019). *Araştıran Okul* (2. Basım). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yavuz, S. (2018). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaylacı, G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ Ve İletişim Yeteneği* (1. Basım). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 139-146.
- Yıldız, O. (2020). *Liderlik Tarzlarının ve Örgüt Kültürünün Personelin Psikolojik Dayanıklılığı Üzerine Etkisi: Kamuda Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, D. Ç. (2017). *Mesleki Profesyonellik İle Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.

Yörük, S. ve Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 66-92.



EKLER

EK.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Elinizdeki bu çalışma öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket sonuçları hiçbir şekilde başka amaçla kullanılmayacak olup, anket sonuçlarının güvenilir ve geçerli olabilmesi açısından hiçbir sorunun boş bırakılmaması ve sadece bir seçeneğin işaretlenmesi gerekmektedir. Katılımınız ve yardımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Muammer Gökhan TORUN

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Yaşınız: 21-30 yaş 31-40 yaş 41 yaş ve üzeri

3. Meslekteki Kıdeminiz: 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üstü

4. Branşınız: Türkçe Matematik Fen Bilgisi

EK.2. DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ KISA FORM

Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı daire içine alarak cevaplayınız İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.1-Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

1. Genel anlamda, yüksek <u>motivasyonlu</u> birisiyim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3. İnsanlarla etkin bir <u>biçimde</u> <u>başedebilirim</u> .	1	2	3	4	5	6	7
4. Verdiğim kararlarımı <u>sıklıkla</u> <u>değiştirme</u> eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5	6	7
6. Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
10. Genelde stresle başedebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Genel olarak, hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16. Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17. Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5	6	7
18. Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7

Alt Boyutların Madde Numaraları

İyi Oluş: 6, 13, 16, 18.

Duygusallık: 5*, 11*, 15, 19*

Öz Kontrol: 2*, 4*, 10, 14*

Sosyallik: 3, 7*, 8, 17*

Toplam DZ'da alınacak maddeler: 1, 9*, 12*, 20.

Not: Yıldızlı maddeler ters puanlanacaktır.

EK.3. SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıda sınıf yönetiminde öğretim lideri olan öğretmenin davranışlarına yer verilmiştir. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

1-Kesinlikle Katılmıyorum-----5- Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 5 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları		GERÇEKLEŞME DÜZEYİ				
		Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Orta Derecede Katılmıyorum (3)	Çoğunlukla Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1.	Öğrencilerin kendilerine hedef belirlemelerine destek olurum.	()	()	()	()	()
2.	Okulun hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunurum.	()	()	()	()	()
3.	Sınıfta kural belirlerken öğrencilerin katılımını sağlarım.	()	()	()	()	()
4.	Sınıfta öğrencilerin beklentilerini karşılayacak olumlu bir sınıf iklimi oluşmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
5.	Yeni öğretim stratejilerini kullanmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
6.	Dersleri farklı öğretim materyalleri ile zenginleştiririm.	()	()	()	()	()
7.	Öğrencilerle ilgili kararlarda diğer okuldaki diğer öğelerin (öğretmen, yönetici ve veli) görüşlerini alırım.	()	()	()	()	()
8.	Öğrencilerinin başarı düzeylerini dikkate alarak, daha üst düzeyde amaçlar belirlerim.	()	()	()	()	()
9.	Öğrenci velileri ile etkili ve sağlıklı iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
10.	Sınıftaki öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
11.	Derse tüm öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlarım.	()	()	()	()	()
12.	Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerime güven veririm.	()	()	()	()	()
13.	Eğitim sürecinde velilere güven veririm.	()	()	()	()	()
14.	Eğitim sürecinde öğrencilere güven duyarım.	()	()	()	()	()
15.	Öğrencileri hedeflerini gerçekleştirme yönünde güdülerim.	()	()	()	()	()
16.	Ders içi etkinliklerde her öğrencinin bireysel farklılıklarını (zekâ ilgilerini v.b) göz önüne alırım.	()	()	()	()	()

17.	Farklı sınıflarda aynı dersi okutan öğretmenler ile eğitim öğretim süreci konusunda işbirliği yaparım.	()	()	()	()	()
18.	Ders dışı etkinliklerin etkili şekilde gerçekleşmesini sağlarım.	()	()	()	()	()
19.	Öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeyleri hakkında diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunurum.	()	()	()	()	()
20.	Sınıfta yaptığım gözlem ve değerlendirmeler sonucu özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alırım.	()	()	()	()	()
21.	Derste etkili zaman yönetimini (derse zamanında girip-çıkma, ders içi zamanı etkili kullanma v.b.) önemserim.	()	()	()	()	()
22.	Öğrencilerimin ders dışı etkinliklere katılımına destek olurum.	()	()	()	()	()
23.	Mesleki seminer ve etkinliklere kendimi geliştirmek için sürekli katılırım.	()	()	()	()	()
24.	Alanımdaki bilimsel gelişmeleri sürekli izlerim.	()	()	()	()	()
25.	Katıldığım etkinliklerin sonuçlarını meslektaşlarımla paylaşırım.	()	()	()	()	()
26.	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tavır ve davranışları sergilemeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
27.	Sınıfı yönetirken duygularımı etkin bir biçimde yönetme becerisini sergilerim.	()	()	()	()	()
28.	Derse uygun öğretim ilke ve yöntemlerini uygularım.	()	()	()	()	()
29.	Belirli gün ve haftalar, gezl, kutlama v.b. etkinliklerde etkin rol alırım.	()	()	()	()	()
30.	Öğrencilerin değerlendirilmesinde etik değerlere önem veririm.	()	()	()	()	()
31.	Öğrenciler arasında ayırım yapmam.	()	()	()	()	()
32.	Okul yönetimi ile etkili iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
33.	Diğer meslektaşları ile etkili iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
34.	Başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarılarını arttırmak için gerekli tedbirleri alırım.	()	()	()	()	()
35.	Davranışlarım ile öğrencilere rol modeli olurum.	()	()	()	()	()
36.	Davranışlarım ile toplumda rol modeli olurum.	()	()	()	()	()
37.	Eğitim-öğretimi geliştirmeye dönük projelerde görev almaya istekli davranırım.	()	()	()	()	()
38.	Öğrencilerime doğru meslek seçimi yapabilmeleri için rehberlik yaparım.	()	()	()	()	()
39.	Okulun toplum kalkınmasına yönelik faaliyetlerinde etkin rol alırım.	()	()	()	()	()
40.	Sınıfta ders sunumunda sesimi etkili olarak kullanırım.	()	()	()	()	()
41.	Beden dil, jest ve mimiklerimi etkili kullanırım.	()	()	()	()	()
42.	Kılık-kıyafetimin tertip ve temizliğine önem veririm.	()	()	()	()	()
43.	Öğrencilerime verdiğim sözleri tutarım.	()	()	()	()	()
44.	Öğrencilerin problemlerinin çözümünde rehber olurum.	()	()	()	()	()
45.	Sınıfı kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
46.	Sınıfta demokratik bir sınıf ortamı sağlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
47.	Öğrencilerimle sınıf vizyonu geliştiririm.	()	()	()	()	()
48.	Sınıfta sorunların çözümüne öğrencileri de katarım	()	()	()	()	()

Alt Boyutların Madde Numaraları

Güven Oluşturma: 22, 31, 33, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48.

Kaynak Kullanma: 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 34, 37, 40.

Bireyselleştirilmiş Destek: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

İdeal Olma: 9, 10, 11, 12, 35, 36.

Bireyselleştirilmiş İlgi: 13, 14, 15, 16.