

T.C.
SIİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN OKUL
MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN PERFORMANS DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE
SOSYAL VE DUYGUSAL ZEKÂNIN DÜZENLEYİCİ ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

İslam DEVİREN

Danışman: Prof. Dr. Veysel OKÇU

SIİRT-2024

TEZ KABUL TUTANAĞI**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Veysel OKÇU danışmanlığında, Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Üzerindeki Etkisinde Sosyal Ve Duygusal Zekânın Düzenleyici Rolü, İslam DEVİREN tarafından hazırlanan bu çalışma 05/03/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Bilim Dalında **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	: Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU	İmza:.....
Jüri Üyesi (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Veysel OKÇU	İmza:.....
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. H. Fazlı ERGÜL	İmza:.....
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM	İmza:.....
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Rasim TÖSTEN	İmza:.....

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

05/03/2024

İmza

Prof. Dr. Şahap BULAK

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	VI
ABSTRACT	VIII
KISALTMALAR.....	XI
ŞEKİLLER DİZİNİ	XII
TABLolar DİZİNİ.....	XIII
ÖN SÖZ	XVI
GİRİŞ.....	1
I. PROBLEM DURUMU.....	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI	9
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	10
IV. SAYILTIAR	11
V. SINIRLILIKLAR.....	12
VI. TANIMLAR	12
BİRİNCİ BÖLÜM	13
1.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
1.1. LİDERLİK	13
1.2. KAPSAYICI LİDERLİK.....	17
1.2.1. Kapsayıcı Liderliğin Gelişimi	19
1.2.2. Örgütsel Düzeyde Kapsayıcı Liderlik	20
1.2.3. Grupsal Düzeyde Kapsayıcı Liderlik	21
1.2.4. Bireysel Düzeyde Kapsayıcı Liderlik.....	22
1.2.5. Kapsayıcı Liderlik İlkeleri.....	22
1.2.6. Kapsayıcı Liderliğin Çalışma Prensibi.....	25
1.2.7. Kapsayıcı Liderlikte Çalışanların Önemi	26
1.2.8. Kapsayıcı Liderlik Boyutları	27
1.2.9. Diğer Liderlik Stilleri İle Kapsayıcı Liderliğin Karşılaştırılması.....	30
1.2.10. Eğitim Örgütlerinde Kapsayıcı Liderlik.....	34
1.2.11. Okul Yöneticilerin Kapsayıcı Liderlik Davranışları	36
1.3. ÖRGÜTSEL PERFORMANS	37
1.3.1. Performans Kavramı.....	38
1.3.2. Öğretmen Performansı	39
1.3.3.Eğitimde Performans Değerlendirme	41
1.3.4. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler	42
1.3.5. Öğretmen Performansının Geliştirilmesi.....	43
1.3.6. Kapsayıcı Liderlik İle Örgütsel Performans Arasındaki İlişki	44
1.4. SOSYAL ZEKÂ	46

1.4.1. Sosyal Zekânın Gelişimi	47
1.4.2. Sosyal Zekânın Boyutları	48
1.4.3. Sosyal Zekâ ile Kapsayıcı Liderlik Arasındaki İlişki	49
1.4.4. Sosyal Zekâ ile Örgütsel Performans Arasındaki İlişki	50
1.5. DUYGUSAL ZEKÂ	51
1.5.1. Duygunun Kavramı	51
1.5.2. Duygusal Zekâ Kavramı ve Tarihçesi	55
1.5.3. Duygusal Zekâ Modelleri	60
1.5.4. Kapsayıcı Liderlik ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki	64
1.5.5. Örgütsel Performans ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki	66
1.6. KAPSAYICI LİDERLİKLE İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	67
1.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	67
1.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	69
1.7.ÖĞRETMEN PERFORMANSINA İLİŞKİN YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	71
1.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	71
1.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	75
1.8. SOSYAL ZEKÂ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	77
1.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	77
1.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	78
1.9. DUYGUSAL ZEKÂ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	80
1.9.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	80
1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	82
İKİNCİ BÖLÜM	84
2.YÖNTEM	84
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	84
2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	87
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	90
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	90
2.3.2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği	90
2.3.3. Örgütsel Performans Ölçeği	94
2.3.4. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği	97
2.3.5. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği	100
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	103
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	103
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	110
3. BULGULAR	110
3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	110

3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	119
3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	122
3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	129
3.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	138
3.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	140
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	149
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	149
4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	149
4.1.1. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeyleri Ve Bu Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Sendika Üyelik Durumu, Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş) İlişkin Sonuç Ve Tartışma.....	149
4.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Performansları Ne Düzeydedir Ve Bu Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Sendika Üyelik Durumu, Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş) İlişkin Sonuç Ve Tartışma	153
4.1.3. Öğretmenlerin Sosyal Zekâ Algıları Ne Düzeydedir Ve Bu Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Sendika Üyelik Durumu, Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş) İlişkin Sonuç Ve Tartışma	158
4.1.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Algıları Ne Düzeydedir Ve Bu Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Sendika Üyelik Durumu, Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş) İlişkin Sonuçlar Ve Tartışması.....	161
4.1.5. Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Düzeyleri, Öğretmenlerin Örgütsel Performanslar Yönelik Algıları, Sosyal Zekâ Ve Duygusal Zekâ Algıları Aralarındaki İlişkilere Yönelik Sonuç Ve Tartışma.....	164
4.1.6. Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Performans Düzeylerine Etkisinde Sosyal Ve Duygusal Zekâ Değişkenlerinin Düzenleyici Rolüne Yönelik Sonuç Ve Tartışma	166
4.2. ÖNERİLER.....	170
4.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	171
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	171
KAYNAKÇA	173
EKLER	212

ÖZET**DOKTORA TEZİ****ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN OKUL
MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN PERFORMANS DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE
SOSYAL VE DUYGUSAL ZEKÂNIN DÜZENLEYİCİLİK ROLÜ****İslam DEVİREN****2024 / Sayfa: XVII +220**

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkisinde sosyal ve duygusal zekânın düzenleyici rolünün açıklanması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş) göre öğretmenlerin algılarının farklılaşma durumu da incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama türlerinden model testi ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 4348 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenen 819 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadaki verilerin toplanmasında; “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Performans Ölçeği”, “Sosyal Zekâ Ölçeği”, “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Kapsayıcı Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin istatistik analizleri SPSS 22.0 ve AMOS 24.0 programları ile yapılmıştır. Ölçeklerin faktör yapılarını doğrulamak amacıyla DFA tekniğinden ve (Cronbach Alpha Coefficient) alfa kat sayısından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik testler (t testi ve ANOVA testi) kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin yorumlanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından (r), çoklu doğrusal regresyon analizinden ve yol analizinden yararlanılmıştır. Buna ek olarak ilişkisel nedenleri test eden yaklaşımlardan biri olan Hayes’in (2017) düzenleyici etki analiz yöntemi (Model 1 ve Model 2) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek, öğretmenlerin

performans düzeylerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının mevcut okuldaki çalışma süresine bağlı olarak kısmen anlamlı bir farklılık gösterdiği; cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem ve branş açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel performansa ilişkin algılarının öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülürken cinsiyet, branş, görev yapılan ilçe, sendika üyelik durumu, yaş, mesleki kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenlerinin burada anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının branş değişkenine bağlı olarak kısmen farklılaştığı; duygusal zekâ düzeylerinin ise görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu diğer demografik değişkenlerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel performans ve sosyal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel performanslarına yönelik algıları ile sosyal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, duygusal zekâ düzeyi arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sosyal zekâlarına yönelik algıları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel performansı arasındaki ilişkide öğretmenlerin sosyal zekâ algısının düzenleyici etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel performansı arasındaki ilişkide öğretmenlerin duygusal zekâ algısının düzenleyici etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yapılan analiz sonucunda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel performansı arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal zekânın birlikte düzenleyici bir rolünün olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, kapsayıcı liderlik, öğretmen, örgütsel performans, ortaöğretim, sosyal zekâ,

ABSTRACT

PhD THESIS

**THE REGULATORY ROLE OF SOCIAL AND EMOTIONAL
INTELLIGENCE IN THE EFFECT OF INCLUSIVE LEADERSHIP
BEHAVIORS OF SCHOOL PRINCIPALS WORKING IN SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS ON THE PERFORMANCE LEVELS OF
TEACHERS**

İSLAM DEVİREN

2024 / Page: XVII + 220

This research aims to explain the moderating role of social and emotional intelligence in the effect of inclusive leadership behaviors of school principals working in secondary education institutions on teachers' performance levels. In addition, the study also examined the differentiation of teachers' perceptions according to some demographic variables (gender, education level, union membership status, district of duty, age, professional seniority, working time at the current school and branch).

The research was conducted with model testing, one of the relational screening types. The population of the research consists of 4348 teachers working in official secondary education institutions in the central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) in the 2022-2023 academic year. The sample of the research consists of 819 teachers determined according to the stratified sampling method. In collecting data in the research; “Personal Information Form”, “Organizational Performance Scale”, “Social Intelligence Scale”, “Emotional Intelligence Scale” and “Inclusive Leadership Scale” were used. Statistical analysis of the data was done with SPSS 22.0 and AMOS 24.0 programs. In order to verify the factor structures of the scales, CFA technique and (Cronbach Alpha Coefficient) alpha coefficient were used. Since the research data showed normal distribution, parametric tests (t test and ANOVA test) were used. Additionally, Pearson Product Moment Correlation Coefficient (r), multiple linear regression analysis and path analysis were used to interpret the relationships between variables. In addition, Hayes' (2017) moderating effect analysis method (Model 1 and Model 2), one of the approaches that test relational reasons, was used.

As a result of the research, it was determined that, according to the perceptions of the teachers, the inclusive leadership behaviors and social and emotional intelligence levels of the school principals were high, and the performance levels of the teachers were very high. On the other hand, teachers' perceptions of school principals' inclusive leadership behaviors showed a partially significant difference depending on the length of time they worked at the current school; It was determined that there was no difference in terms of gender, education level, union membership status, district of duty, age, professional seniority and branch. In addition, as a result of the research, it was determined that teachers' perceptions of organizational performance showed a significant difference depending on their education level, while the variables of gender, branch, district of duty, union membership status, age, professional seniority, and working time in the current school did not differ significantly. In addition, teachers' perceptions of their social intelligence levels differ partially depending on the branch variable; It has been determined that emotional intelligence levels show a significant difference depending on the district variable. It was determined that there was no significant difference in the other demographic variables in question. There is a positive, significant and moderate relationship between school principals' inclusive leadership levels and teachers' organizational performance and social intelligence levels; It was determined that there was a positive, significant and low level relationship between teachers' emotional intelligence levels. It was determined that there was a positive, significant and moderate relationship between teachers' perceptions of their organizational performance and their social intelligence levels, and a positive, significant and low level relationship between their emotional intelligence level. It was determined that there was a positive, significant and low level relationship between teachers' perceptions of their social intelligence and their emotional intelligence levels. It was concluded that teachers' perception of social intelligence has a moderating effect on the relationship between school principals' inclusive leadership behaviors and teachers' organizational performance. It was concluded that teachers' perception of emotional intelligence did not have a moderating effect on the relationship between school principals' inclusive leadership behaviors and teachers' organizational performance. However, as a result of the analysis, it was determined that social and emotional intelligence had a regulatory role in the relationship

between the inclusive leadership behaviors of school principals and the organizational performance of teachers.

Keywords: Emotional intelligence, inclusive leadership, teacher, organizational performance, secondary education, social intelligence



KISALTMALAR

- AGFI:** Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi
- AMOS:** Moment Yapılarının Analizi
- YEM:** Yapısal Eşitlik Modeli
- CFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi
- CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
- NFI:** Normlu Uyum İndeksi
- RFI:** Göreli Uyum İndeksi
- RMSEA:** Yaklaşımın Kök Ortalama Kare Hatası
- TLI:** Tucker-Lewis Index (Tucker-Lewis İndeksi)
- DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi
- EQ:** Duygusal Zekâ
- GFI:** İyilik Uyum İndeksi
- IQ:** Zihinsel Zekâ Katsayısı
- IQ:** Zihinsel Zekâ Katsayısı
- N:** Evren büyüklüğünü ifade etmektedir
- n:** Örneklem büyüklüğünü ifade etmektedir
- p:** Anlamlılık
- ss:** Standart Sapma
- SPSS:** Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi
- Akt. :** Aktaran
- vd. :** Ve diğerleri
- SZ:** Sosyal Zekâ
- DZ:** Duygusal Zekâ
- KL:** Kapsayıcı Liderlik
- OP:** Öğretmen Performansı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Booyesen'in (2014) Kapsayıcı Liderlik Gelişimi Modeli	20
Şekil 1.2. Kapsayıcı Liderliğin Çalışma Prensipleri Kaynak: (Ragner, 2009).....	25
Şekil 1.3. Plutchik'in duygu çarkı (Plutchik, 2009).....	54
Şekil 2.1. Araştırma Modeli	86
Şekil 2.2. Kapsayıcı Liderlik ölçeği DFA modeli	93
Şekil 2.3. Örgütsel Performans ölçeği DFA modeli	96
Şekil 2.4. Sosyal zekâ ölçeği DFA modeli.....	99
Şekil 2.5. Duygusal zekâ ölçeği DFA modeli	102
Şekil 2.6. Teorik Model 1	107
Şekil 2.7. Process Model 1	108
Şekil 2.8. Teorik Model 2	108
Şekil 2.9. Process Model 2	109
Şekil 3.1. Sosyal zekâ düzeyine göre basit eğim (slope) grafiği.....	143
Şekil 3.2. Çoklu düzenleyicilik etkiye ilişkin basit eğim (slope) grafiği	147

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Liderlik tanımlarının tarihsel bağlamı.....	15
Tablo 1.2. Duygu ve duygu durumu arasındaki fark.....	53
Tablo 1.3. Duygusal zekâ Modelleri	60
Tablo 2.3. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler (n=819).....	89
Tablo 2.4. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları	91
Tablo 2.5. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri.....	92
Tablo 2.6. Örgütsel Performans Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları	94
Tablo 2.7. Örgütsel Performans Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri.....	95
Tablo 2.8. Sosyal Zekâ Ölçeğine ait Güvenirlilik Katsayıları	97
Tablo 2.9. Sosyal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri.....	98
Tablo 2.10. Duygusal Zekâ Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları	101
Tablo 2.11. Duygusal Zekâ 1 Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri.....	101
Tablo 2.12. Ölçekler Ait Çarpıklık Basıklık Sonuçları	104
Tablo 2.13. Ölçek Ortalama Puan Aralıkları	106
Tablo 2.14. Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine İlişkin Sınırlar	106
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	110
Tablo 3.2. Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin t-Testi Sonuçları	111
Tablo 3.3. Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	113
Tablo 3.4. Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	114
Tablo 3.5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	115

Tablo 3.6. Mevcut Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	116
Tablo 3.7. Branş Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	118
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Örgütsel Performans Düzeylerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları	119
Tablo 3.9. Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre Örgütsel Performansa İlişkin t-Testi Sonuçları	120
Tablo 3.10. Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş Değişkenlerine Göre Örgütsel Performansına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	120
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Sosyal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları.....	122
Tablo 3.12. Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre Sosyal Zekâ İlişkin t-Testi Sonuçları	123
Tablo 3.13. Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Sosyal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	124
Tablo 3.14. Yaş Değişkenine Göre Sosyal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	125
Tablo 3.15. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sosyal Zekâ İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	126
Tablo 3.16. Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Sosyal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	127
Tablo 3.17. Branş Değişkenine Göre Sosyal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	128
Tablo 3.18. Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	130
Tablo 3.19. Cinsiyet, Öğrenim Durumu Ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre Duygusal Zekâ İlişkin t-Testi Sonuçları	131
Tablo 3.20. Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Duygusal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	133
Tablo 3.21. Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	134

Tablo 3.22. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	135
Tablo 3.23. Mevcut Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Duygusal Zekâyâ İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	136
Tablo 3.24. Branş Değişkenine Göre Duygusal Zekâyâ İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	137
Tablo 3.25. Kapsayıcı Liderlik, Örgütsel Performans, Sosyal Zekâ, Duygusal Zekâ Aralarındaki Korelasyon Tablosu	139
Tablo 3.26. Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Performans Düzeyleri Arasındaki Basit Regresyon Analizine ilişkin Bulgular	141
Tablo 3.27. Sosyal zekâ değişkeninin düzenleyici (moderatör) etkisine ilişkin regresyon analiz bulguları	142
Tablo 3.28 Duygusal zekâ değişkeninin düzenleyici (moderatör) etkisine ilişkin regresyon analiz bulguları	144
Tablo 3.29 Sosyal ve duygusal zekâ değişkenlerinin düzenleyici (moderatör) etkisine ilişkin regresyon analiz bulguları.....	145
Tablo 3.30 Duygusal ve sosyal zekânın ortalamasındaki değişimlerine göre koşullu etkilere ilişkin bulgular	148

ÖN SÖZ

Eğitim kurumlarındaki işleyişin başarılı, güvenli ve sağlıklı yürütülmesi, etki alanına giren bireylerin kendilerini iyi hissetmeleri için okul yöneticilerin çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar “kurumda bulunan öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların ihtiyaçlarını anlama, bireysel farklılıklarına saygı duyma, adil ve hoşgörülü olma” gibi kapsayıcı liderlik davranışlarını içermektedir.

Günümüz eğitim sisteminde okul müdürlerinin liderlik becerileri ve davranışları, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı gibi önemli unsurları etkileme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir. Kapsayıcı liderlik, farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olan bireyleri desteleyen ve ekip çalışmasını teşvik eden bir liderlik stili olarak ifade edilebilir. Bu liderlik stilinin okul müdürleri tarafından etkili bir şekilde uygulandığı takdirde öğretmenlerin motivasyonu artırabilir ve performans düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.

Diğer yandan, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâları da liderlik davranışları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide düzenleyici rol oynayabilir. Sosyal zekâ, kişilerarası ilişkileri yönetme ve anlama becerisi olarak tanımlanabilir. Duygusal zekâ ise duyguları tanıma, yönetme ve düşünce süreçlerini düzenleme becerisidir. Sosyal ve duygusal zekâ, liderlik etkileşimlerinde önemli bir rol oynayabilir ve liderin davranışlarını takip eden kişilerin performansını etkileyebilir. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâlarının, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olup olmadığı araştırılmaktadır. Bu bulgular, eğitim sistemimizin iyileştirilmesi için okul yöneticilerine önemli rehberlik sağlayabilir.

İnsanlığa fayda sağlama amacıyla yola çıktığım doktora eğitim sürecimin her aşamasında desteğini hissettiğim danışmanım Prof. Dr. Veysel OKÇU' ya, doktora öğrenimim esnasında ders aldığım kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU 'ya ve Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY'a doktora tezimde jüri olarak yer alan ve araştırmama katkılar sunan Prof. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL'e, Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM'e, Doç. Dr. Rasim TÖSTEN'e, Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ'ye ve ölçeklerin uygulandığı okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmen arkadaşlara en içten

duygularımla teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sabir ÇEVİK hocama tezime yapmış olduğu değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren ve eğitim-öğretim hayatım boyunca sonsuz fedakârlıkla yanımda olan, destekleri ile başarıya ulaştıran aileme minnet duygularımı, varlıkları ile güç veren eşime ve çocuklarıma sevgilerimi sunarım.

Son olarak, bu çalışmayı, 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye'nin Kahramanmaraş vilayetinde meydana gelen ve asrın felakati olarak adlandırılan depremde vefat eden eğitimcilerimize, vatandaşlarımıza ithaf ediyorum.

İslam DEVİREN

SİİRT

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları ele alınmaktadır.

I. PROBLEM DURUMU

Eğitim süreçlerindeki sorunlar, doğrudan veya dolaylı bir şekilde her bireyi etkileyebilmektedir. Nitelikli bir eğitim hizmeti alamayan öğrencilerin eğitim taleplerinin karşılanamaması, eğitimde nitelik sorunlarının temelinde yer almaktadır. Eğitimde niteliği arttırmak için yapılan tüm uygulamalar, öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitimin kalitesi, çeşitli faktörler tarafından etkilenir; bunlar arasında yönetici ve öğretmen nitelikleri önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin nitelik düzeyi, eğitim başarısı için temel unsurlardan biridir (Ambussaidi ve Yang, 2019). Okul müdürleri, okulun hedeflerine ulaşmasında, akademik başarısının artırılmasında ve tüm paydaşlar arasında uyumlu ve sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesinde temel bir rol oynamaktadır (Okçu, Ergül ve Ekmen, 2020). Bu bağlamda eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel performans düzeylerinin artırılması, okul müdürlerinin göstereceği etkin liderlik davranışlarıyla mümkün olabilir.

Eğitim kurumlarında liderlerin varlığı, çalışanların daha yüksek performans sergilemeleri ve kuruma olan bağlılık düzeylerinin artması üzerinde etkili olmaktadır. Liderlerin yaptıkları yönlendirme, destek ve rehberlik sayesinde çalışanlar daha yüksek performans sergileyerek kurumun hedeflerine daha etkin bir şekilde ulaşmayı başarabilirler. Ayrıca liderlerin varlığı, çalışanların kuruma olan bağlılıklarını artırarak onların kurum kültürüne uyum sağlamalarını ve kurumun başarısı için gerekli olan dayanışma ve iş birliğini teşvik etmelerini sağlar. Bu kapsamda lider, bir kurumun başarısını veya başarısızlığını belirleyen önemli bir aktördür (Paşaoğlu, Tokgöz, Şakar, Ergun-Özler ve Özalp, 2013; Asiabar ve Ardestani, 2018). Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler, doğru seçilmiş ve etkili bir liderlik tarzı benimseyerek sürdürülebilir başarıya ulaşabilirler. Eğitim kurumlarında belirgin bir liderlik tarzı olarak kapsayıcı liderliğin öne çıktığı ifade edilebilir. Kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin yetkinlikleri arasında yer alan iş birliğine dayalı ilişkiler kurabilme ve farklı yeteneklere destek olabilme gibi unsurlarla öne çıkan bir liderlik stilidir (Kanaga ve Uthayasuriyan, 2020). Bu liderlik

stili, eğitim alanında bulunan çeşitli kültürel ve bireysel farklılıkların etkili bir şekilde yönetilmesi amacıyla uygulanabilir.

Kapsayıcı liderlik, eğitim ortamında çeşitliliği destekleyerek öğrenci başarısını artırmayı ve eğitimin kalitesini yükseltmeyi de amaçlar. Okul müdürlerinin bu liderlik stilini benimsemesi, okulun başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Korkmaz, Van-Engen, Knappert ve Schalk, 2022). Örneğin; kapsayıcı liderlik anlayışına sahip olan okul müdürleri, farklı öğrenci gruplarına yönelik çeşitli eğitim programları ve destek mekanizmaları sağlayarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmektedirler. Bu sayede, öğrencilerin motivasyonu ve özsaygısı artmakta, akademik başarıları yükselmekte ve eğitim sürecine daha olumlu bir katkıda bulunmaktadır. Ayrıca Evers'in (2011) çalışmasına göre, kapsayıcı liderlik davranışları öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

İlk kez Nembhard ve Edmondson (2006) tarafından öne sürülen kapsayıcı liderlik, çalışanların aidiyet duygularını güçlendirerek özgünlük ihtiyaçlarını karşılamak ve potansiyellerinin gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla uygulanan bir liderlik stili olarak tanımlanmaktadır. Örgüt içindeki ve dışındaki paydaşlarla iş birliği yapan kapsayıcı lider; yönetsel gücünü ve yeteneklerini, tüm çalışanların kendi kimlikleriyle var olabileceği, kendini değerli ve güvende hissedeceği bir örgüt kültürü oluşturmak için kullanmaktadır (Shore vd., 2011). Bu doğrultuda okul ortamında kapsayıcı liderler, okul çeşitliliğini destekleyen bir kültürün inşası için çeşitli mekanizmaları benimsemektedirler. Bu mekanizmalar arasında açık hedeflerin belirlenmesi, demokratik karar alma süreçlerinin kabul edilmesi ve hem sınıf içi hem de sınıf dışı personelin desteklenmesi yer almaktadır. Kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin iş birliğine dayalı ilişkiler kurmalarını, farklı yetenekleri desteklemelerini ve böylece öğrencilerin eşit bir şekilde dâhil olduğu, desteklendiği ve başarılı olduğu bir öğrenme ortamı oluşturmalarını sağlayan etkili bir liderlik stili olarak ifade edilebilir (Özdemir, İbrahim ve Özdemir, 2023).

Ulusal alanyazında yapılan çalışmalarda kapsayıcı liderliğin; örgütsel mutluluk, iş performansı, işe adanmışlık, iş modeli, Hofstede'nin kültür boyutları, motivasyon, işe bağlılık ve yenilikçi iş davranışı gibi çeşitli örgütsel davranış biçimleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir (Aslan, 2019; Aslan, Mert ve Şen 2021; Gül, 2021; Gül

ve Çakıcı, 2021; Müceldili, Tatar ve Erdil, 2018; Okçu ve Deviren, 2021; Sürücü ve Maşlakçı, 2021; Şahin, 2022; Şentürk, 2019; Toprak, Toprak, Dündar, Çelik ve Çiçek, 2021). Bu bağlamda etkili liderlik stillerinden biri olan kapsayıcı liderliğin bir iş yerinde çalışanların davranışlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Deng, Cherian, Ahmad, Scholz ve Samad, 2022). Eğitim kurumlarında ise okul müdürleri, öğretmenlerin yetenek ve becerilerini tanımak, kaynak sağlamak ve sürekli desteklemek için kapsayıcı liderlik davranışları sergileyebilir. Ayrıca müdürler etkili geri bildirim süreçleriyle öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyerek performanslarını iyileştirmeleri için fırsatlar sunabilir.

Kapsayıcı liderliğin, çalışanların tutum ve davranışlarında önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Örneğin; kapsayıcı liderliğin; çalışanların işe bağlılığını olumlu yönde etkilediği, yaratıcılığı artırdığı (Choi vd., 2015), iş tatmin düzeyini artırdığı (Dahleez, Aboramadan ve Abdelfattah, 2023), vatandaşlık davranışını artırdığı (Tran ve Choi, 2019), psikolojik güvenliği sağladığı (Carmeli, Reiter-Palmon ve Ziv, 2010), duygusal bağlılığı güçlendirdiği (Choi vd., 2015), takım performansını artırdığı (Hirak vd., 2012) saptanmıştır. Bununla birlikte kapsayıcı liderlik üzerine yapılan araştırmaların halen kısıtlı olduğu ve daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Randel vd., 2016; Najmaei ve Sadeghinejad, 2019). Cottrill ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre liderlerin iş yerinde kapsayıcılığın artırılmasındaki rolüne ilişkin araştırmalar, çeşitli bağlamlarda yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu durum, özellikle eğitim kurumlarında kapsayıcı liderlik üzerine yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla liderlerin eğitim kurumlarında kapsayıcılığı artırmadaki rolleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Yöneticilerin kapsayıcı liderlik tarzı, öğretmenlerin hayal kırıklığı, umutsuzluk ve ayrımcılık gibi olumsuz duygularını ve davranışlarını azaltma konusunda etkili olmaktadır. Bu durum, okuldaki genel atmosferin olumlu bir şekilde etkilenmesine ve eğitim ortamının iyileştirilmesine katkı sunmaktadır (Carmeli vd., 2010; Nembhard ve Edmondson, 2006; Shore vd., 2011). Bu etkilerin yanı sıra etkili öğrenme ortamlarının okullarda sosyal adalet, problem çözme ve iş birliği gibi alanlarda farklılıklar meydana getirebileceği ifade edilmektedir (Ainscow ve Sandill, 2010; Lewis, 2016). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranış sergilemeleri, öğretmenler arasında birliktelik ve iş birliği kültürünü

teşvik ederken aynı zamanda onların mesleki gelişimlerini de destekleyebilir. Bununla birlikte öğretmenler birlikte başarılı bir şekilde çalışarak; hem dâhil edildikleri ortamlarda hem de grup performansına katkıda bulunmak suretiyle kendi çalışma yeteneklerini geliştirmeye fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Okul müdürleri için önemli olan bu liderlik stili, okul ortamında bulunan çeşitli öğrenci, öğretmen ve personelin farklılıklarını kucaklamayı hedeflemektedir (Bursalıoğlu, 2002). Bireylerin kendilerini ait ve benzersiz hissetmeleri, ayrımcılığın olmadığı ve etkileşimin önde olduğu kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasında, özellikle okul yöneticilerine önemli bir sorumluluk düşmektedir. Yapılan araştırmalar, kapsayıcı liderlik davranışı sergileyen kurum yöneticilerinin güven temelli ilişkiler kurmaları, ön yargılara karşı mücadele etmeleri, etkili müzakere yeteneklerine sahip olmaları ve demokratik katılımı benimsemeleri gibi olumlu özellikleri sayesinde çalışanların performanslarının iyileştirmedeki rolüne ilişkin katkıda bulunduğunu göstermiştir (Mansoor, Farrukh, Wu ve Abdul Wahab, 2021; Qi, Liu, Wei ve Hu, 2019). Ayrıca kendilerinin desteklendiğini hisseden çalışanlar, çabalarını artırarak en iyi sonuçları elde etmeye odaklandıkları için performans seviyelerinde artış gözlenmesi mümkündür. Bu durum, performanslarının ve örgütsel başarılarının artmasına katkıda sağlamaktadır (Kiikkilä, 2021). Dolayısıyla okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin performanslarını artırmak için etkili bir araç olabilir. Çünkü kapsayıcı liderler, her bir öğretmenin bireysel yeteneklerini, ilgi alanlarını ve farklı bakış açılarını dikkate alarak onların motivasyonunun ve örgütsel performans düzeylerinin artmasına katkıda bulunabilir.

Performans kavramı incelendiğinde, bir bireyin icra ettiği işin örgütün standartları doğrultusunda nasıl yerine getirdiğini değerlendiren ölçüt olarak kabul edilmektedir (Bruggen, 2015). Öğretmen performansı ise bir okulun amaçlarına ulaşmasını ve hedeflediği öğrenme çıktılarını elde etmesini sağlayan kritik etmenlerden biri olarak ifade edilebilir. Eğitim çıktılarının belirlenen beklentilere uygun düzeyde ve kalitede olmasının temelinde, sınıflardaki öğretmenin niteliği ve performansı önemli bir rol oynar. Öğretmenin performansı, öğrencilerin başarısını etkileme ve eğitim kurumunun başarı hedeflerine ulaşma sürecinde belirleyici bir faktör olarak vurgulanmaktadır (Bostancı ve Kayaalp, 2011; Darling-Hammond, 2000; Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Bu doğrultuda mevcut araştırmalar, öğrencilerin öğrenme başarısının ve bu başarıyla birlikte ortaya çıkan

toplumsal ilerlemenin belirleyici unsurlarından birinin öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin rolü, öğrenci başarısının sürdürülebilirliği ve toplumsal gelişme açısından hayati bir öneme sahiptir (Norlund, Marzano ve Angelis, 2016; akt. Estelik, 2023). Bu bakış açısından hareketle, öğretmenlerin okullardaki performansları eğitim sisteminin temel bir unsuru olarak ön plana çıkmaktadır.

Kapsayıcı liderliğin çalışanların performanslarının iyileştirmedeki rolüne ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır (Mansoor vd., 2021; Qi, vd., 2019). Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre liderin öncelikle erişilebilir olması, birçok sorunu ortadan kaldırmakta ve iletişimi kolaylaştırmaktadır (Hollander, 2009). Ayrıca aşırı bürokratik süreçleri önleyerek daha esnek bir çalışma ortamı sağlamaktadır (Wuffli, 2016). Dolayısıyla takım ruhunu artırarak iş birliğini teşvik etmektedir (Mitchell, vd., 2015). Ayrıca lider, çalışanlarına sürekli destek sağlayarak uzmanlık deneyimlerini geliştirmeye yönelik bir eğilim sergilemektedir. Araştırmalar, liderin uzmanlık deneyimlerinin çalışanların performanslarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Tims, Bakker ve Xanthopoulou, 2011). Bu sebepten dolayı kapsayıcı liderlerin temel işlevlerinden biri, çalışan algılarının şekillenmesine katkı sağlamak amacıyla birliktelik ortamını oluşturmaktır (Boekhorst, 2015). Eğitim kurumlarında ise kapsayıcı liderlerin temel işlevleri, öğretmenler arasında etkileşimleri teşvik etmek, çeşitliliği kucaklamak, sosyal ve duygusal zekâ düzeylerini artırmak ve adil bir yönetim anlayışını benimsemek olarak ifade edilebilir.

Kapsayıcı liderlik ile ilgili olarak güçlü iletişim becerilerinin varlığı, sosyal zekâ kavramıyla ilişkilendirilebilir. Sosyal zekâ kavramı incelendiğinde, sosyal etkileşimlerde başarılı olmak için gerekli olan etkili iletişim kurma ve insanları anlama becerilerinin birleşimini ifade eder. Diğer bireylerle başarılı bir etkileşimde bulunabilme ve iş birliği yapabilme yeteneğini içerir (Albrecht, 2006). Thorndike'ın tanımına göre ise sosyal zekâ, *'bireyleri anlama ve yönetme yeteneğini'* ifade eder (Goleman, 2006). Güçlü iletişim becerileri, kapsayıcı liderlik kavramının önemli bir unsuru olarak sosyal zekâ ile yakından ilişkilendirilebilir. Örneğin, eğitim kurumlarında okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin sosyal zekâ becerilerini olumlu yönde etkileyebilir. Okul Müdürleri, etkili iletişim becerilerine sahip olmalı ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurarak onları desteklemelidir.

Okul müdürleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamalı ve onlara yardımcı olacak stratejiler geliştirmelidir (Demirci, 2013; Ertürk, 2015). Bu bağlamda, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranış sergilediklerinde öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Sosyal zeka düzeyi yükselen öğretmenlerin duygusal ve empati düzeylerinin de artabileceği ne sürülebilir. Bu durum, öğretmenlerin duygusal zekâ kavramıyla ilişkilendirilerek açıklanabilir. Duygusal zekâ, bireylerin duygularını anlama, yönetme ve etkili bir şekilde kullanma olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla ğretmenlerin duygusal zekâ yeteneklerini güçlendirmeleri sadece sosyal zekâ düzeylerini değil aynı zamanda genel performanslarını da artırabilir.

Sosyal zekâ, temel olarak insanları anlama ve yönetme yeteneği olarak tanımlanırken duygusal zekâ ise duyguları düşünceleri kolaylaştırmak amacıyla kullanabilme becerisi veya başkalarının duygularını anlama, bu anlayışa dayalı olarak da kendi duygularını etkili bir şekilde düzenleyebilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Son yıllarda yürütülen araştırmalar duygusal zekânın, büyük ölçüde genetik kökenli olan ve belirli bir evreden sonra gelişiminin durduğu bilişsel zekâdan ayrı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur (Goleman, 2002; Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan ve Adler, 1998, akt. Türker, 2019). Duygusal zekâ, çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilenmekte olup her yaş ve mevcut zekâ seviyesinde gelişme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, okullarda sergilenen liderlik tarzının çevresel faktörlerin bir parçası olarak ele alındığı ve liderlik tarzı ile öğretmenlerin duygusal zekâsı arasında ilişki olduğunu tespit eden araştırmalar mevcuttur (Bloom, 2004; Elias vd., 2003). Okullarda sergilenen liderlik, çalışanların duygusal zekâları ile ilişkilendirebileceğimiz birçok olası etkileşim sunar. Kapsayıcı liderliğin bu ilişkiyi güçlendiren bir liderlik stili olarak öne çıkmaktadır. Kapsayıcı liderlik, liderlerin çalışanlarına karşı empati ve anlayış göstermesini içerir. Kapsayıcı liderler, çalışanlarının duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken aynı zamanda onlara destek ve güven sağlamaktadır. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik stili, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâlarını teşvik ederek ğretmen performansını artırabilir. Kapsayıcı liderlik, öğretmenler arasında iş birliği, paylaşım ve destek sağlamasıyla öğretmenlerin motivasyonunu ve bağlılığını artırdığı ifade edilebilir. Ayrıca ğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerle olan ilişkilerini güçlendirerek öğrenme ortamını iyileştirir ve öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu etkileyebilir.

Son dönemlerde; bazı öğretmenlerin performans düzeyinde gözlemlenen düşüşlerin, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemesi, toplumun geleceği üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin performansı, ele alınması gereken bir konu haline gelmiştir (Bostancı ve Kayaalp, 2011). Tüm çalışanlar gibi öğretmenlerin performanslarını etkileyen çeşitli bireysel ve örgütsel faktörler bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel performansını etkileyen faktörlerden biri de zekâdır. Zekâ, çeşitli faktörlere bağlı olarak gelişmekte ve farklı nitelikleri içermektedir. Örneğin; düşünsel uyum yeteneği, eleştirel düşünme becerisi ve etkili tepkiler verme yeteneği gibi özellikler, zekâ kavramının farklı yönlerini temsil etmektedir. Bu nedenle insanların zekâ becerilerinin önemli olduğu ve bu yeteneklerinin iş performansını etkileyebileceği konusunda genel bir fikir birliği bulunmaktadır (Singh ve Mahmood, 2017, Moon ve Hur, 2011; Muchal ve Solkhe, 2017; akt. Deniz ve Arslan-Kalay, 2020).

Öğretmenlerin örgütsel performansını etkileyen faktörlerden biri de duygusal zekâdır. Pandey ve Sharma (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, duygusal zekânın iş performansında önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Bu bağlamda Mayer ve Cobb (2000), duygusal zekânın iş performansı ve kişilerarası etkileşimler üzerinde olumlu etki yaptığı ve dolayısıyla çalışanların işle ilgili çıktılarını pozitif yönde etkilediği görüşündedir. Duygusal zekâ ile performans arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Örneğin; Fox ve Spector (2000), özelliğe dayalı duygusal zekânın bireylerin görüşme performansını olumlu yönde etkilediğini iddia etmektedir. Aynı zamanda bireylerin bağlamsal performansını da geliştirdiği (Carmeli, 2003) belirtilmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerle etkileşime girerek bilgilerini onlara aktarmaları nedeniyle toplumda önemli bir role sahiptir. Bilgiyi uygun bir şekilde aktarabilmek için duygusal olarak istikrarlı olmaları beklenmektedir (Mahmood, vd., 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin sadece fiziksel değil, aynı zamanda duygusal zekâ adı verilen etkili becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Duygusal zekâ, öğretmen performansını olumlu yönde etkileyebilir. Aynı zamanda iş ve kişisel yaşamlarında verimli etkileşimlerin oluşmasına katkı sağlar. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirdiklerinde başarı ve memnuniyetlerinin arttığını ortaya koymuştur (Hassan vd., 2015; akt. Asrar-ul-Haq, Anwar ve Hassan, 2017). Mahmood ve arkadaşları (2013) ise

iyi bir duygusal zekâya sahip öğretmenlerin, performans düzeylerinin artacağını ileri sürmektedir.

Corley ve Gioia'ya (2011) göre, bilimsel bir araştırmanın katkısı iki farklı şekilde ortaya çıkar. Birincisi, araştırmanın pratik-teorik düzeyde yararlı olmasıdır. İkincisi ise araştırmanın geliştiricilik-ortaya çıkarıcılık düzeyinde özgünlüğüdür. Bu doğrultuda yapılan bir araştırma, kapsayıcı liderlik, öğretmen performansı, sosyal ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi açıklayarak eğitim kurumlarındaki yöneticilere ve öğretmenlere yeni bir bakış açısı sunarak pratik anlamda yararlı olabilir. Ayrıca bu araştırma öğretmen performansına da teorik anlamda katkı sağlayabilir. Literatürde yapılan araştırmalar neticesinde, kapsayıcı liderliğin çalışan performansının iyileştirilmesindeki rolüne dair birçok araştırma yapılmıştır (Mansoor, vd., 2021; Qi, vd., 2019). Ancak bu dört değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Örgüt liderinin manevi, yönlendirici ve koordinatif rolü bir örgütün amaçlarına ulaşmasında kritik bir etken olarak değerlendirilebilir. Örgüt liderinin olumlu tutum ve davranışları, örgüt kültürünün oluşmasına katkıda bulunarak çalışanlarda örgütsel adalet duygusunun oluşmasını teşvik edebilir. Örgüte bağlılığı yüksek olan çalışanların performansının da artması beklenmektedir. Eğitim kurumlarıyla ilgili olarak okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını benimsemesi öğretmenlerdeki örgütsel adalet duygusunu güçlendirecek ve öğretmen performansını iyileştirecektir. Ayrıca sosyal ve duygusal zekânın; kapsayıcı liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide düzenleyici rolünün anlaşılması, okulların etkin bir şekilde işlemesine ve dolayısıyla eğitim çıktılarının hedeflenen seviyelere ulaşmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla bu ilişkiyi ortaya çıkarmak için geliştirilecek yöntem ve tekniklerin uygulanması, eğitim sisteminin gelişimini destekleyebilir (Sincer, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâlarının bu etkileşim sürecinde nasıl bir düzenleyici rol oynadığı da incelenmektedir. Bu çalışma eğitim yönetimi ve liderliği alanındaki akademisyenlere, okul müdürlerine ve eğitimde politika yapıcılara önemli bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin performanslarının artırılması yoluyla öğrenci başarısı ve diğer eğitim çıktılarının iyileştirilmesine yönelik önemli adımların atılmasını sağlayabilir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının uygulamaya dönüştürülmesi eğitim alanında faydalı olacaktır.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkisinde, sosyal ve duygusal zekânın düzenleyici rolünü incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları araştırılmıştır.

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri nedir ve bu algı düzeyleri; öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel performans algıları ne düzeydedir ve bu algı düzeyleri; öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin sosyal zekâ algıları ne düzeydedir ve bu algı düzeyleri; öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin duygusal zeka algıları ne düzeydedir ve bu algı düzeyleri; öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliği, öğretmenlerin örgütsel performansı, sosyal ve duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performans düzeylerine etkisinde sosyal ve duygusal zekâ değişkenlerinin düzenleyici rolü var mıdır?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimin niteliğiyle ilişkili olarak insanın doğuştan getirdiği yetilerini geliştirme becerisi ve aldığı eğitimin kalitesi, bireyin sorun çözme ve üretme yeteneklerini ve iş yapma kabiliyetini güçlendirmesine ve öğrendiklerini pratiğe dökebilmesine bağlıdır (Darling-Hammond, 2000). İnsanın ihtiyaçlarını karşılayabilme becerisi, kültürel kimliğini oluşturup bir mesleğe sahip olma ve üretkenliğini artırabilme becerisiyle geliştirilir ve bu süreç, kaliteli ve çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilen bir eğitim sistemi tarafından desteklenerek gerçekleşir. Bu nedenle eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve çağın gereksinimlerine uyum sağlanması için müfredatın yeniden şekillendirilmesi, materyal tedariki, donanımsal eksikliklerin giderilmesi gibi önlemlerin yanı sıra öğretmenlerin performansları da eğitim sisteminde kritik bir rol oynamaktadır.

Öğretmen performansı üzerinde etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler genellikle bireysel, çevresel ve örgütsel unsurlar olarak sınıflandırılmaktadır. Öğretmenin mesleki bilgisi ve motivasyon düzeyi gibi bireysel unsurlar, performansı etkileyen faktörler arasında önemli bir yer tutar (Arslan, 2019). Öğretmen performansını etkileyen çevresel faktörler arasında ise veli-öğretmen ilişkileri ve okulun fiziksel olanakları önemlidir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Son olarak öğretmenin çalıştığı okuldaki örgütsel iklim, alınan eğitim kararları, okul müdürünün liderlik davranışları gibi örgütsel unsurlar da performansı etkileyen faktörler arasında sayılabilir (Arifin, 2015; Arifin, Troena ve Djumahir, 2014; Arslan, 2019; Triwahyuni, Abdullah ve Sunaryo, 2014).

Örgütlerde yapılan araştırmalar, liderlik stillerinin çalışan performansına etkisini göstermektedir. Ancak okullar ve öğretmenler üzerinde yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu araştırmalarda genellikle öğretmen performansı ile ilişkilendirilen liderlik stilleri bir arada ele alınmıştır (Şentuna, 2007; Ergin, 2008; Göğüş, 2014; Çıpa, 2014; Yurdaöz, 2018). Ancak okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmen performansı ile ilişkilendirildiği bir araştırma literatürde henüz bulunmamaktadır.

Örgütlerin hedeflerine ulaşmasında en önemli etkenlerden biri, liderlik davranışlarıdır. Örgüt liderinin olumlu tutum ve davranışları, çalışanlarda örgütsel sadakat duygusu oluşmasına olanak sağlayarak, örgüt kültürünü şekillendirir. Bu durum, çalışanların bağlılığını ve performanslarının artmasını sağlar. Eğitim örgütlerinde ise okul

yöneticilerinin tercih ettiği kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin motivasyon seviyelerini yükseltir ve performanslarını artırır.

Okul müdürünün kapsayıcı liderlik davranışlarını benimsemesi; eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler, öğretmenler ve diğer çalışanlar üzerinde olumlu ve arzu edilen değişimlerin ortaya çıkmasına katkı sağlar. Dolayısıyla kapsayıcı liderlik; liderlik anlayışları, yönetim becerileri, bireysel nitelikleri ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisinin önemli olduğu vurgulanabilir. Bu konularla ilgili çeşitli çalışmalar olsa da okul kurumları bağlamında bu kavramların birbiriyle ilişkisi henüz incelenmemiştir. Bu eksikliklerden yola çıkarak öncelikle eğitim yönetimi literatürüne kapsayıcı liderliğin katkısını sunmaktır. Kapsayıcı liderlik, eğitim yönetimi alanında henüz gelişme evresindedir ve bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Najmaei ve Sadeghinejad, 2019; Randel vd., 2016). Kapsayıcı liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısının eğitim yönetimi literatüründe az sayıda olduğu görülmüştür. Ortaöğretim kademesinde liderlik konusunda yapılan nicel yöntemle dayalı araştırmaların büyük bir kısmının dönüşümcü liderlik ve hizmetkâr liderlik gibi farklı liderlik stillerine odaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada ortaöğretim bağlamında kapsayıcı liderlik literatürünün incelenmesi amaçlanmaktadır.

Kapsayıcı liderlik ve öğretmen performansı arasındaki ilişkinin yanı sıra sosyal ve duygusal zekâ düzenleyici rolünün ortaya çıkarılmasının, okulların etkinliğini artırması ve buna bağlı olarak eğitim çıktılarının istenen seviyeye yükselmesine olanak sağlayacak yöntemlerin ve tekniklerin uygulanmaya konmasının yolu açılabilir. Okul müdürünün kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırabilir ve buna bağlı olarak öğretmen performansını olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, araştırma bulgularının öğretmen performansını artırarak öğrenci başarısı ve diğer eğitim çıktılarını iyileştirme amacıyla atılması gereken önlemler konusunda umut edilmektedir.

IV. SAYILTILAR

Bu çalışmada;

- ✓ Araştırmanın örneklem grubu olarak seçilen öğretmenlerin, evrendeki tüm öğretmenlerin niteliklerini yeterince temsil ettiği ve örneklem grubunun sayıca yeterli olduğu,

- ✓ Öğretmenlerin araştırmanın ölçme araçlarına samimi ve güvenilir cevaplar verdiği,
- ✓ Ölçme araçlarının araştırma konusu ile uyumlu olduğu,
- ✓ Araştırma kapsamında elde edilen sonuçların bütün öğretmenlere genellenebilir nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

V. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma;

- ✓ 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) görev yapmakta olan 4348 öğretmen evreniyle,
- ✓ Mesleki ve teknik, genel ve imam hatip ortaöğretimde görev yapan 819 öğretmen örneklemiyle,
- ✓ “Kapsayıcı Liderlik Ölçeği”, “Örgütsel Performans Ölçeği”, “Sosyal Zekâ Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Kişisel Form” veri toplama araçları ve bunlardan elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

VI. TANIMLAR

Kapsayıcı Liderlik: Farklı yaşamlara ve değerlere sahip kişilere adil bir şekilde davranıldığının hissedilmesi, çalışmalarından dolayı değer verilmesi ve karar verme sürecine katkılarının benimsenmesi olarak tanımlamaktadır (Nishii, 2013).

Öğretmen Performansı: Öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde; bilgi, beceri ve motivasyonlarını bir araya getirerek gösterdikleri eylemlerdir (Sincer, 2021).

Zekâ: Bilişsel kapasitenin yeterli düzeyde olabilmesi ve duygusal olarak kendini ifade etme yeteneği olarak ifade edilir (Türkmen, 2020).

Sosyal Zekâ: Kişinin diğer insanlarla ilişkilerinde empati, sosyal farkındalık, iletişim becerileri, problem çözme yetenekleri ve etkili davranışlar sergileme gibi sosyal yetenekleri kullanabilme kapasitesini ifade eder (Koloor ve Seifollahi, 2018).

Duygusal Zekâ: Kişinin kendi duygusal durumunu ve başkalarının duygusal tepkilerini anlama, duygusal deneyimleri etkili bir şekilde yönetme ve duygusal ilişkileri başarılı bir şekilde kurma ve sürdürme yeteneğini ifade eder (Yeşilyaprak, 2001).

BİRİNCİ BÖLÜM

1.KURAMSAL ÇERÇEVE

Tezin bu bölümünde kapsayıcı liderlik, öğretmen performansı, sosyal ve duygusal zekâ kavramları incelenmiştir

1.1. LİDERLİK

Tarihin ilk çağlarından bu yana, liderlik aileden başlayarak bir topluluğa ve nihayetinde topluma uzanan önemli bir sosyal olgu olarak ortaya çıkmıştır. Antik Yunan şehirlerinden eski Mısır piramitlerine, Roma ordusuna, Orhun yazıtlarına ve Göbeklitepe anıtlarına kadar pek çok farklı liderlik davranış örneği bulunmaktadır. Bu bağlamda lider olmak veya liderlik etmek, insanlığın temel arzularından biri olarak kabul edilebilir. Çünkü liderlik dürtüsünün kökenleri hem bireysel hem de toplumsal bir nitelik taşır. Liderlik günümüzde hem bireysel özellikler hem de toplumsal durumlar açısından ele alınmaktadır. Liderlik davranışı; bireyin etkilediği süreçler ve ortaya çıkardığı sonuçlar nedeniyle gruplara, örgütün belirli bir bölümüne veya tamamına, toplumun belirli bir kesimine veya bütününe etki etmektedir. Sonuç olarak liderlik, bireyden başlayarak topluma hızla yayılan sosyolojik bir olgudur.

Liderlik kavramı, 14. yüzyılda ortaya çıkmış ve 19. yüzyılda İngiltere'de siyasi otoritenin etkileriyle ilgili çalışmalarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu sebeple liderlik, 14. yüzyıldan bu yana yönetim literatüründe dikkate değer bir konu olarak kabul edilmiş ve üzerinde birçok araştırma yapılmıştır (Akbaba ve Erenler, 2008). Liderlik, halen araştırılan bir kavram olup yükselen ilgiye rağmen yapılan çalışmalarda tam olarak anlaşılamamıştır (Şişman, 2014). Sözcük kökeni İngilizce olan liderlik (leadership), fiil olan lead sözcüğünden türetilmiştir. "Lead" sözcüğünün anlamı ise rehberlik yapmak, yön veya yol göstermek, öncülük etmektir. "Leader" sözcüğü ise; baş, rehber, önder anlamlarına gelmektedir. Liderlik sözcüğü ile eş anlama gelen diğer bir sözcük ise "önderlik" sözcüğüdür. Liderlik sözcüğü yerine "önderlik" kelimesi önerilmişse de ulusal alanyazınında liderlik daha fazla kullanılmakta ve kabul görmektedir (Eraslan, 2004).

Liderlik tarihinin, insanlık tarihine paralel olarak geliştiği kabul edilmektedir. İlk insan topluluklarından itibaren düzeni sağlamak için liderlerin varlığı önemli olmuştur.

Liderlik, antik çağlardan günümüze kadar düşünürler tarafından incelenmiş bir konudur. Batı düşünürleri olan Sokrates, Platon, Aristoteles, Niccolo Machiavelli; Türk-İslam düşünürleri olan Farabi, Yusuf Has Hacib, Nizamü'l-Mülk, Gazzâli, İbn-i Haldun, Timur ve Koçi Bey liderlik konusunda eserler kaleme almışlardır (Yildiran ve Fidan, 2020). Savaşlar gibi hayati öneme sahip durumlarda liderlik, toplulukların hayatta kalabilmesi için bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle liderlik, kolektif bir kavram olarak ifade edilebilir (Hogan ve Kaiser, 2005). Liderliğin özellikle dini, askeri ve devlet yönetimi gibi alanlarda uzun bir tarihi olsa da yönetim ve organizasyon alanında bilimsel düzeyde ele alınmaya 20. yüzyılda başlanmıştır. Sanayi devrimiyle birlikte işletme yönetimi kavramı ortaya çıkmış ve liderlik, bilimsel açıdan açıklanmaya başlanmıştır (Akkuş, 2023).

Tarih boyunca liderlik kavramı insanlar arasında büyük öneme sahip olmuş ve bu konuda henüz tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Liderliğin tanımı, kişiden kişiye değişebilir, çünkü farklı bakış açılarına ve analizlere dayanır. Farklı perspektiflerle liderliğe yaklaşıldığında liderliğin farklı biçimlerde tanımlanması kaçınılmazdır (Şişman, 2014). Liderlikle ilgili literatüre bakıldığında araştırmacıların liderliği birbirinden farklı tanımladıkları görülmektedir.

Northouse (2018) liderlikle ilgili 200'den fazla çalışmayı incelemiş ve liderlik tanımının gelişimini de takip etmiştir. Bu inceleme Tablo 1.1'de ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 1.1. Liderlik tanımlarının tarihsel bağlamı

Tarih	Tanım Özelliği
1920-1929	Liderlik konusunda yapılan tanımlar, genellikle liderliğin merkezileşme, kontrol ve güç kavramları etrafında yoğunlaştığı şeklinde ifade edilebilir.
1930'lar	Liderlik, kontrol ve güç kavramlarından biraz da olsa uzaklaşarak etki kavramı üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır, bu dönüşüm liderin kişisel özelliklerinin ve grupla olan etkileşiminin birleşimiyle şekillenen bir süreçtir.
1940'lar	Liderlik hakkında yapılan tanımlar, bir grup yaklaşımı çerçevesinde oluşturulmuş olup liderlik, bir grubu yöneten kişinin davranışlarını ifade etmektedir.
1950'ler	Liderlik kavramı, önceki dönemden kalma grup yaklaşımı, işbirlikçi tutumlar ve etkililik kavramının birleşimi olarak kabul edilen ortak bir söylem haline gelmiştir.
1960'lar	Liderlik üzerine yapılan tanımlar çoğunlukla liderin bireyleri, paylaşılan bir hedef üzerinden etkileme yeteneği konusunda yoğunlaşmıştır.
1970'ler	Liderlik, politik, ekonomik ve kültürel değerleri etkin bir biçimde harekete geçirme süreci olarak değerlendirilmiştir. Liderlik anlayışı, grup ve lider arasındaki rekabet, çatışma ve ortak hedeflere odaklanarak incelenmiştir.
1980'ler	Liderlik ile ilgili tanımlar, kişisel nitelikler, etkileme yetisi, dönüştürme, etkileşim ve yenilik gibi kavramlar üzerinde tartışmalara konu olmuştur.
Günümüz	Liderliği tanımlamak yerine, liderlik sürecini vurgulayan bir şekilde bir kişinin bir grup bireyi ortak bir amaca ulaşmak için etkilediği yeni yöntemlerin geliştirilmesine odaklanılmaktadır.

Kaynak: Northouse, P. G. (2018). Leadership: Theory and practice. Sage Publications.

Tablo 1'de göre; Northouse (2018) tarafından açıklandığı gibi liderliğin tarihsel süreç boyunca farklı bağlamlarda ele alındığını göstermektedir. Liderliği tanımlamanın karmaşık bir görev olduğunun farkına varabilmek, ne kadar kafa karıştırıcı gözükse de oldukça önemlidir. Rampersad (2018), farklı tanımlar oluşturmanın liderliği oluşturan farklı unsurları oluşturmaya yardımcı olduğuna dikkat çekmiştir.

Liderlik bir kişinin, belirli koşullar altında bir kişinin, kişisel veya grup hedeflerini gerçekleştirmek için başkalarının davranışlarını yönlendirebilme ve etkileyebilme

sürecidir. Liderlik, liderin eylemlerine dayanan bir süreçtir. Lider ise başkalarını belli hedeflere yönelik olarak motive eden, onlara ilham veren ve onları etkileyen, kişilerin isteyerek takip ettiği bir bireydir (Koçel, 2015). Lider; bilgi ve yetenekleriyle belirli amaçlar doğrultusunda insanları bir araya getiren, onları etkileyen ve harekete geçiren kişidir. Bu tanıma dayanarak lider; kendine özgü bir misyona sahip olan, insanları etkileyen, görüşlerini değiştirebilen ve onları takip etmelerini sağlayan bir kişidir (Akşit, 2010). Bu tanımlardan yola çıkılarak; lider, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda insanları harekete geçirebilen, sorumluluklar üstlenebilen, akıl ve bilgiye dayalı kararlar alabilen kişiler olarak tanımlanabilir.

Liderlik, yalnızca liderin etkisinin tek başına belirlediği bir süreç olmayıp aynı zamanda lider ile grubun etkileşimi tarafından şekillendirilen kompleks bir ilişkiyi ifade eder. Liderlik kavramı, yalnızca bireyler düzleminde sınırlı bir biçimde tarif edilemez; bunun yerine daha geniş kapsamlı boyutları içermektedir. Bu bağlamda Northouse (2018) liderlik kavramının dört boyutunun olduğunu belirtir:

- Liderlik bir süreçtir.
- Liderlik bir etki bırakma sürecidir.
- Liderlik, grup içinde ortaya çıkar
- Liderlik hedeflere ulaşmayı içerir.

Bu nedenle liderlik kavramı; basitçe lider ve liderlik edilenler arasında bir ilişki olarak ele alınamaz. Liderlik bir süreçtir ve lider ile liderlik edilenler arasındaki etkileşim ve söylemler ile şekillenir. Liderlik, liderin davranışlarından bağımsız olarak görülmeli ve liderin etkileyici gücü ve yetenekleri ile liderlik edilenlerin tepkileri ve etkileri birlikte değerlendirilmelidir (Yukl, 2010; akt. Eryeşil ve İraz, 2017). Liderlik kavramının birçok tanımı olmasına rağmen evrensel olarak kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak liderliğin üzerinde birçok araştırmacının durduğu iki önemli husus vardır. Bunlardan ilki, liderin takipçileri üzerinde bıraktığı etkidir. İkincisi ise liderin örgüt veya grup tarafından belirlenen hedeflere ulaşma derecesidir (Terzi, 2018).

Bennis, üç sözcüğün “denetim, düzen ve tahmin” 20. yüzyılın liderlik perspektifinin özeti olduğunu belirtmektedir. Liderlik başarısı için denetleyebildiğimiz, düzenleyebildiğimiz ve tahminde bulunabileceğimiz bir çevre yeterliydi. Ne var ki

21.yüzyılın şartları farklıdır. 21. yüzyıldaki liderlik ihtiyacını şöyle açıklamaktadır. Bugünün liderleri hızla değişen teknoloji, adale kuvvetine olan gereksinimin azalması ve nitelikli insan kaynağının artması sebebiyle eskiye oranla daha esnek ve riske açık olmak zorundadır (Leblebici, 2008).

Liderlik, değişim süreçlerinin yanı sıra sosyal yaşamda da büyük bir öneme sahiptir. Bir lider, diğer insanların değerlerini, inançlarını, davranışlarını ve tutumlarını etkileyip değiştirme yeteneğini kullanır. Örgütsel liderlik ise bir kuruluşun başarısı ve verimliliği için önemli bir faktördür. Bir lider, takipçilerine nasıl davranması gerektiği konusunda farkındalığa sahip olmalıdır. Nitelikli liderler, çalışanlar ve organizasyon üzerinde olumlu bir etki bırakacaktır. Bir kuruluşun etkinlik ve üretkenlik düzeyini arttırmak için doğru bir liderlik yeteneğine ihtiyacı vardır (Konan, 2015).

1.2. KAPSAYICI LİDERLİK

Birden fazla liderlik stili sergilendiği bir kurumda, her liderlik stili farklı etkiler yaratabilir ve takipçilerin muamele ve tepkilerini etkileyebilir. Etkinlik gösteren bir liderlik stili olan kapsayıcı liderlik, etkili liderliği temsil eder. İnovatif ekipler için kritik öneme sahip olan kapsayıcı lider, herkesin en iyi performansını sergileme yetkisine sahiptir. Birçok araştırma, kapsayıcı organizasyonların tasarlanmasının önemini desteklemektedir. İnsanlar kendilerini işe tam olarak dâhil hissetmediklerinde genellikle organizasyondan ayrılırlar ya da farklılıklarını örtbas etmeye ve asimile olmaya çabalarlar (Gonzalez ve Denisi, 2009).

Sayısız farklılıkla karakterize edilen iş gücü ile liderler, yalnızca bu tür farklılıkların üstesinden gelmekle kalmayıp aynı zamanda kurumsal işleyiş için onlara değer vermenin ve bunlardan yararlanmanın yollarını bulma konusunda giderek daha fazla zorlanmaktadır. Bu amaçla kuruluşlar, son 20 yıldır çalışanların tüm beceri ve deneyimlerini kullanmalarının önündeki engellerin kaldırılmasını vurgulayan araştırmalar yapmışlardır (Harvey, 1999). Başlangıçta farklı çalışanları - özellikle de kadınları ve yeterince temsil edilmeyen azınlıkları - etkileşim ağlarına ve kuruluşların üst kademelerine kabul etmeye yönelik müdahaleler olarak düşünülürken (Ibarra, 1993) bu tür çabalar, her biçimde çeşitlilik için bir değer yerleştirmek amacıyla daha kapsamlı değişim çabalarına dönüştü. Kuruluşlar, çalışanların tam katılımını ve katkısını desteklemek için iş gücündeki

farklılıkların potansiyeline değ er vermek ve bunlardan yararlanmak amacıyla, kuruluş yapılarını ve sistemlerini yeniden yapılandırmaya y onelik çabalarını arttırmışlardır (Roberson, 2006).

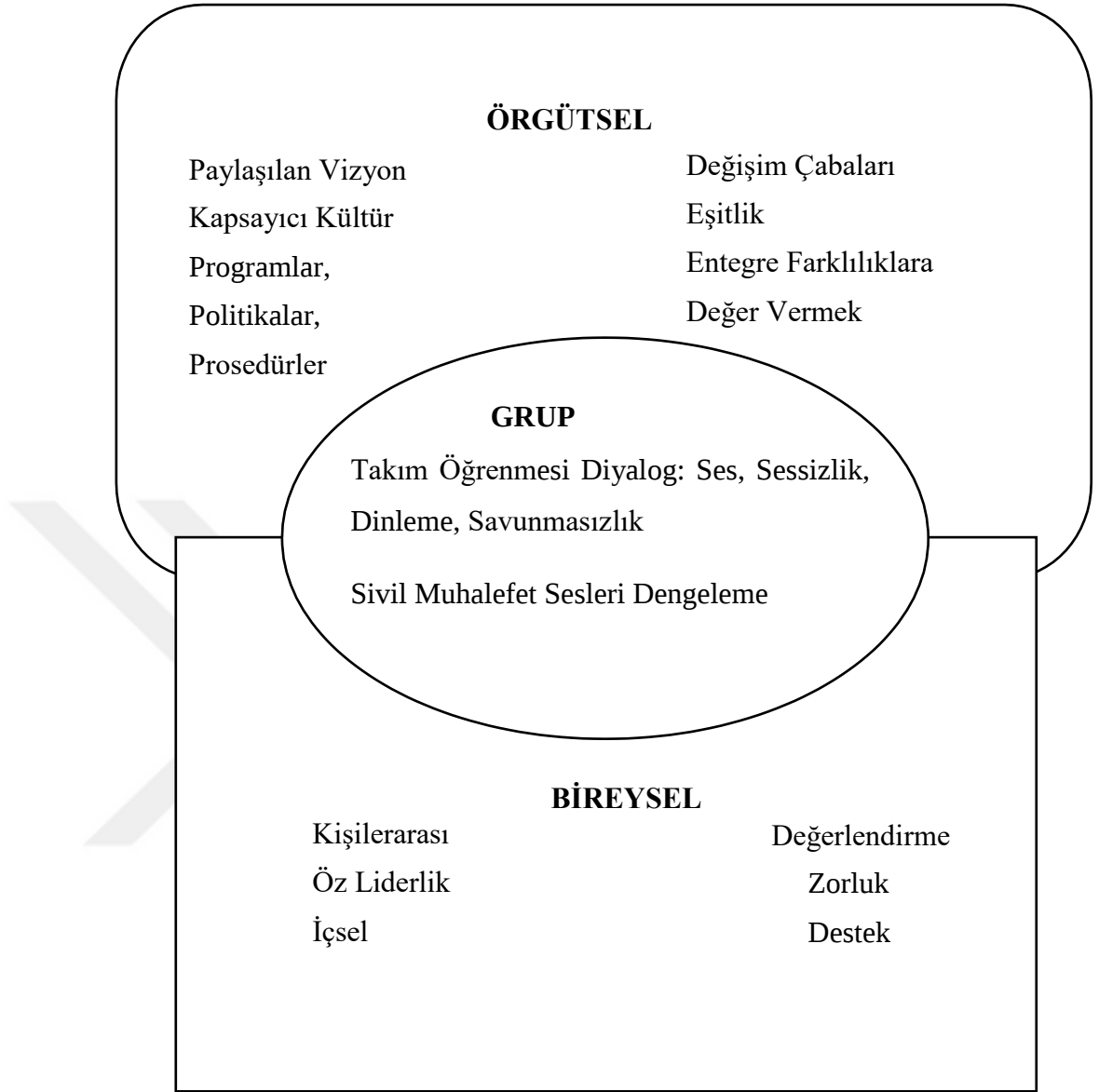
Kapsayıcı liderlik kavramı; farklı araştırma ve tartışmalarda net bir tanımı olmayan bir liderlik stili olarak görülmektedir (Randel vd., 2016). Farklı yazarlar, kapsayıcı liderliğı farklı biçimlerde tanımlamışlardır. Nembhard ve Edmondson (2006), kapsayıcı liderliğı farklı takipçilerin farklılıklarını dikkate alan bir ilişki stili olarak tanımlamışlardır. Carmeli ve arkadaşları (2010) kapsayıcı liderliğı, liderlerin açıklık, erişilebilirlik ve ulaşılabilirlik özelliklerini sergileyen bir liderlik stili olarak ifade ederler. Randel, Galvin, Shore, Ehrhart Chung, Dean ve Kedharnath (2018), kapsayıcı liderliğı grup süreçlerine tam anlamıyla katkı sağlayan, grup içindeki farklılıkları saygıyla karşılayan ve çalışma grubu üyelerinin aidiyet hissini kolaylaştıran olumlu lider davranışlarının bir dizisi olarak ifade etmişlerdir. Ashikali (2019), kapsayıcı liderliğı grup üyelerinin çeşitlilikle ilişkili öğrenme davranışlarını benimsemelerini ve çalışanların bilişsel ihtiyaçlarını tatmin etmek amacıyla bu  eşitliliğı kullanmalarını teşvik eden liderlik stili olarak tanımlamıştır. Bu liderlik tarzı; grup içindeki farklılıkları bir g   olarak görür ve bu  eşitliliğın, grup üyelerinin gelişimine ve grup hedeflerine ulaşmada katalizör işlevi görmesini sağlar. Araştırmalar; kapsayıcı liderliğın iş koordinasyonunu ve diğ er grup performansını geliştirebileceğini, farklı geçmişlere sahip üyeler arasındaki engelleri aşabileceğini ve tüm çalışma koşullarını olumlu bir şekilde etkileyebileceğini göstermiştir (Wasserman, Gallegos ve Ferdman, 2008; Shore vd., 2011; Mor-Barak, 2013). Kapsayıcı liderlik, klişelerden kaynaklanan önyargıları aşmak için insanları ve grupları kendi niteliklerine göre adil bir şekilde değerlendirmeye odaklanır. Bu tanımlar temel alındığında kapsayıcı liderlik kurumlarda  eşitliliğı, farklılığı, çok yönlülüğü ve yaratıcılığı desteklemektedir.

Kapsayıcı liderler, ekibindeki bireyler arasındaki farklılıklara saygı gösterip düşüncelerini önemseyerek ve farklı önerilere açık bir şekilde yaklaşarak, örgüt içinde doğru kararların alınmasını kolaylaştırır ve böylece örgütün hedeflerine sorunsuz bir şekilde ulaşmasına katkıda bulunur. Ayrıca kapsayıcı liderler, ekibindeki çalışanların arasındaki ilişkileri teşvik etmek ve bu konuda çaba göstermek gibi önemli özelliklere sahiptir.

1.2.1. Kapsayıcı Liderliğin Gelişimi

Kapsayıcı liderlik, çağdaş liderlik stillerinden biri olarak kabul edilmekte olup Nemhard ve Edmondson (2006) tarafından ilk kez geliştirilmiş bir kavramdır. Kapsayıcı liderlik, çalışanların farklı tutum, davranış ve düşüncelerini önemseyen ve onları karar süreçlerine dâhil eden bir liderlik stilini ifade etmektedir. Bu liderlik stili; örgütsel kararlara ve tartışmalara katılımı teşvik eden, bireylerin farklı görüşlerine açık olan ve bu görüşlere değer veren davranışları içerir. Ayrıca kapsayıcı liderlik, takipçilerin kendi kimliklerini değiştirmeden kendilerini ifade etmelerine ve grubun çalışmalarına özgürce katkıda bulunabilecekleri bir ortam yaratma konusunda cesaretlendirici liderlik stilleri arasında yer almaktadır (Randel vd., 2018).

Kapsayıcı liderlik gelişiminin kapsayıcı olabilmesi için bireysel, grup ve örgütsel gelişim düzeylerinin dikkate alınması gerekmektedir. Booysen (2014) kapsayıcı yönetimin geliştirilmesi için bir düşünme modeli sisteminin gerekli olduğuna inanmaktadır. Booysen (2014) tarafından kapsayıcı liderliğin geliştirilmesi için oluşturulan model Şekil 1.1'de sunulmaktadır.



Şekil 1.1. Booyesen’ın (2014) Kapsayıcı Liderlik Gelişimi Modeli

1.2.2. Örgütsel Düzeyde Kapsayıcı Liderlik

Örgütsel düzeyde liderlik, kapsayıcı bir örgüt kültürü yaratmakla ilgilidir. Kapsayıcı liderlik gelişimi, kapsayıcı bir kurum kültürü yaratmak için büyük ölçekli ve kasıtlı sosyal değişim çabalarını gerektirir. Bu çalışmaların yürütülmesini bilgilendiren temel varsayımlar, değerler ve inançlar kapsayıcılık üzerine kuruludur. Örgütsel alanda kapsayıcı liderlik davranışları genellikle siyasi platformlarda görülmektedir. Bunu gerçekleştirmenin yollarından biri de farklı vatandaşları, kamu yararına olan konularda

diyalog ve müzakere için bir araya getirmeye çalışan gruplar şeklini alır (Lukensmeyer, Yao ve Brown, 2014).

Kapsayıcı liderlik üzerine araştırmalar da liderlik literatüründe gelişmiştir. Analiz birimi olarak lider ve takipçi arasındaki ilişkiye odaklanan ve ilişkinin özel doğasının onların etkileşimleri yoluyla sosyal olarak inşa edildiğini varsayan, ilişkisel liderliğin özel bir biçimi olarak görülen kapsayıcı liderliğin (Uhl-Bien, 2006), liderler ve takipçiler arasındaki iki yönlü etki süreci tarafından yönlendirildiği düşünülmektedir. Takipçileri yönlendiren liderler yerine kapsayıcı yaklaşımlar; bir ekip veya organizasyon içinde ortak karar almayı yönlendiren aktif danışma ve katılım normları oluşturur. Tüm bireylerin aktif katılımını teşvik ederek, ekibin veya organizasyonun her bir üyesinin gerçekten değerli olduğunu hissetmelerine yardımcı olur (Tyler ve Lind, 1992). Buna göre kapsayıcı liderlik, kişilerarası ilişkilere odaklandığı ve takipçilerin liderlerin adil, hesap verebilir ve onların ihtiyaçlarına özen gösterdiği algısını yönlendirdiği için ilişkisel liderliğin temeli olarak kabul edilir (Roberson ve Perry, 2022).

1.2.3. Grupsal Düzeyde Kapsayıcı Liderlik

Diyalog, ekip düzeyinde kapsayıcı liderliğin önemli bir bileşenidir. Diyalog; grup öğrenimini ve üyelerin iletişim, sessizlik ve dinleme aracılığıyla birlikte düşünmelerini destekler. Liderlik ekip düzeyinde hayati bir rol üstlenir. Özellikle kapsayıcılık açısından liderler çalışanların kendileri hakkında konuşmalarına imkân tanınmalıdır. Kapsayıcı öğrenme ortamlarında insanlar, bireysel ve toplu olarak süreç üzerinde düşünme kapasitesine sahiptir. Kapsayıcı liderler, organizasyonun gelişimine ve büyümesine katkıda bulunacak herkesi sürece dâhil etmeye motive etmelidir. Ancak sürece dâhil olmak istemeyen çalışanları baskı altına alacak bir ortam yaratmamalıdır. Gruplarla çalışan kapsayıcı liderler, çalışanlarına açık sözlü ve saygılı olmaları için rehberlik etmelidir (Booyesen, 2014). Ayrıca gruplar arasındaki iletişimi geliştirmek için etkili iletişim ve işbirliği stratejileri geliştirmeli ve uygulamalıdır. Bu şekilde, kapsayıcı liderler, çalışanlar arasında pozitif bir çalışma ortamı ve uyum sağlayarak, grubun başarılı bir şekilde işbirliği yapmasına yardımcı olabilirler.

1.2.4. Bireysel Düzeyde Kapsayıcı Liderlik

Farklı çalışma gruplarında çalışanların özgünlük ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılamak öncelikle liderlerin görevidir (Nishii ve Mayer, 2009). Bireysel düzey, bireysel liderlerin kişilerarası ve içsel gelişimini ifade eder. Güçlü bir kişisel katılım duygusu, kişilerarası davranış destekler. Farklılığı kurum içinde kucaklayarak kurumun diğer üyeleri tarafından tanınır ve değer verilir. Özellikle empati, kapsayıcı kişilerarası uygulamalarda kullanılacak temel bir bileşen olarak tanımlanmıştır (Bennett, 2014; Wasserman, 2013). Kapsayıcı liderlik bireylere odaklanarak onların aidiyet duygusunu güçlendirir. Aynı zamanda bireylerin katkılarını ve yeteneklerini teşvik etmek için benzersizliklerini ön plana çıkarır.

1.2.5. Kapsayıcı Liderlik İlkeleri

Liderler, günümüz iş yerlerinde kapsayıcı bir ortam oluşturma hedefiyle sürekli çaba sarf etmek ve kapsayıcı liderliğin iş yerinde yaratıcılık ve yenilikçilik üzerinde sağladığı birçok faydayı daha iyi anlamaktadırlar. Kapsayıcı liderler, davranışlarıyla kapsayıcılığı göstererek tüm bireylerin ön yargısız bir şekilde görüşlerini dikkate alırlar. Ayrıca kapsayıcı liderlik, çalışanların kendi yeteneklerinin farkında olmalarına odaklanır; mevcut performanslarını geliştirmeleri için destek sağlar ve gelecekte daha yüksek seviyelere ulaşmalarını teşvik eder.

Kapsayıcı liderlik davranışları; grup üyelerinin aidiyet ihtiyacını karşılamak için destek sağlama, adalet ve eşitlik sağlama ve karar vermeyi paylaşma gibi unsurları içermektedir (Randel vd., 2018). Grup üyelerinin özgün olan ihtiyaçlarına odaklanan kapsayıcı liderlik davranışları, onların gruba katkıda bulunma ve yardımcı olma motivasyonlarını artırır (Randel vd., 2018). Kapsayıcı liderler, hem dâhil etmeyi güçlendirmek hem de dışlamayı önlemek için eş zamanlı olarak çalışırlar. Kapsayıcı liderler; yasalara uyma, mikro eşitsizliklerin ve ince ayrımcılığın yönetilmesi gibi kapsayıcı bir örgüt kültürünün oluşturulmasına odaklanarak dışlanmayı engellerler (Shore vd., 2018). Kapsayıcı liderler, tüm takipçilerini kucaklar, onlara değer verir ve onların aidiyet duygusunu destekler. Bu liderlik stili, bireyler ve kurumlar üzerinde olumlu bir etki bırakır ve aynı zamanda farklı düşünce ve fikirleri kurum içinde karar vermeye teşvik eder. Kapsayıcı liderlik, işbirlikçi ilişkilerin geliştirilmesi, çeşitli yeteneklerin en iyi şekilde

kullanılması ve çeşitli paydaşları etkilemeyi içeren bir liderlik stili olarak tanımlanabilir (Kanaga ve Uthayasuriyan, 2020).

Ekşi'nin (2023) araştırmasına göre, kapsayıcı liderlerin sahip olduğu yetkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

1. **Ekip Üyelerine ve Şahsiyetlere Saygı Gösterme:** Kapsayıcı liderler, çalışma grubundaki her bireyin farklılıklarını saygıyla karşılar ve bu farklılıkları zenginlik olarak görür. İnsanların kişisel değerlerine ve kimliklerine saygı gösterirler.
2. **Çalışanların Katkılarının Farkında Olma ve Adaletli Takdir:** Bu liderler, çalışanların katkılarını takdir eder ve bu katkıları adaletli bir şekilde değerlendirir. İşbirliği ve katkılarına duyarlıdırlar.
3. **Örgütsel Hedefler Hakkında Grup Tartışmaları Yapma ve Dikkatle Dinleme:** Kapsayıcı liderler, örgütsel hedeflerle ilgili grup içi tartışmaları teşvik eder ve grup üyelerinin görüşlerini dikkatle dinlerler. Topluluk içinde herkesin sesinin duyulmasını sağlarlar.
4. **Performans Unsurlarına Karar Verme ve Geri Bildirim Sağlama:** Hedeflere ulaşmak için gerekli performans unsurlarını belirler ve bu hedeflere ulaşılmasına yardımcı olacak geri bildirim sağlarlar. İleriye dönük hedeflere yönelik yol haritasını oluştururlar.
5. **İleriye Dönük Yaklaşımı Destekleme:** Kapsayıcı liderler, geçmişi değil, geleceği gözetlerler. İnovasyon ve gelişim için ileriye dönük bir yaklaşımı teşvik ederler.
6. **Rol ve Sorumlulukları Uygun Şekilde Yerine Getirmeye Katkı:** Bireylerin rollerini ve sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olurlar. Ekip üyelerinin yeteneklerini en üst düzeyde kullanmalarına destek verirler.
7. **Dürüstlük ve İletişim Kanallarını Açık Tutma:** Kapsayıcı liderler, güveni ve sadakati besleyen dürüst bir anlayışla iletişim kanallarını mümkün olduğunca açık tutarlar. İletişimde şeffaflık ve açıklık prensiplerine sadık kalırlar.

Kapsayıcı liderlerin davranış biçimlerini inceledikleri araştırmada 6 spesifik davranış belirlemişlerdir (Bourke ve Espedido, 2019). Kapsayıcı liderler;

Görünür bağlılık; çeşitliliği ve dâhil etmeyi kişisel bir öncelik olarak benimseyen, statükoya meydan okuyan bireylerdir.

Tevazu; yetenekler konusunda mütevazı davranmak, hataları kabul etmek ve başkalarının katkı yapabileceği bir ortam yaratmak anlamına gelir.

Ön yargı farkındalığı; kişisel kör noktaların yanı sıra sistemdeki kusurların farkında olmak ve liyakata odaklanmak için aktif çaba sarf eder.

Başkaları hakkında merak; açık bir zihniyetle başkalarını dinlemek, yargılamamak ve empati kurarak onları anlamaya çalışmaktır.

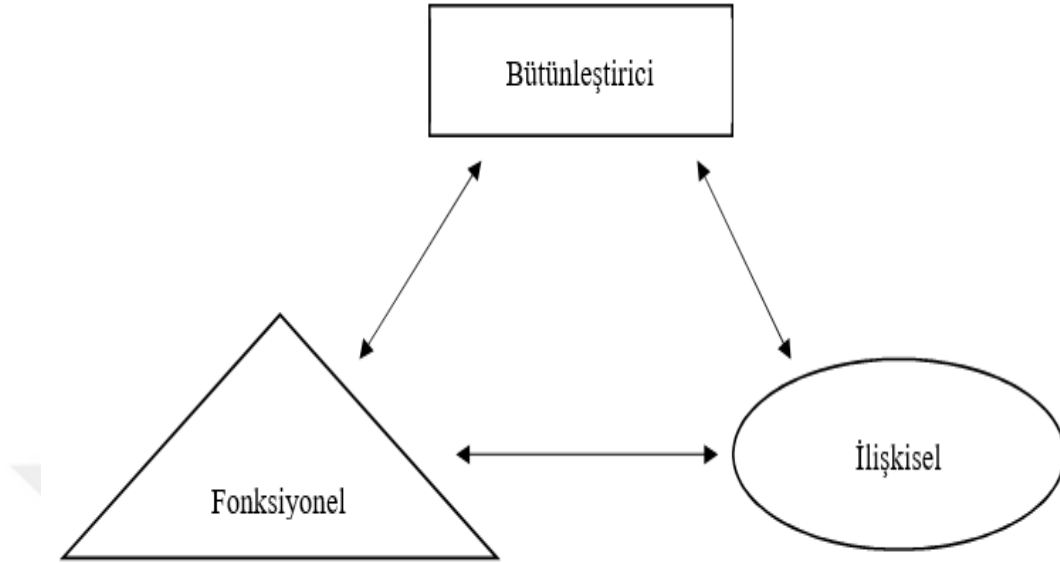
Kültürel zekâ; başkalarının kültürlerine saygı göstermek ve gerektiğinde uyum sağlamaktır.

Etkili iş birliği; başkalarını güçlendirmek, düşünce çeşitliliğine ve psikolojik güvenliğe önem vermek ve takım uyumuna odaklanmak anlamına gelir.

Yukarıdaki kişisel özelliklere dayanarak kapsayıcı liderlik, hizmet etmenin ötesinde kişilerin menfaatleri ve faydaları için hareket eden katılımcı liderlerdir. Ayrıca kendi ekiplerindeki kişilerin farklı yapılarına ve düşüncelerine saygı göstererek onları faaliyetlere dâhil eden ve birleştiren bir liderlik stilidir.

Kapsayıcı liderlik, iş gücünün çeşitli yetenek ve deneyimlerinden yararlanarak örgütleri ileriye taşımayı hedefleyen bir liderlik stilidir. Bu liderlik stilinin temelinde önyargılardan kaçınılarak çalışanların aidiyet duygusu ve değerlilik hissinin engellenmesi, ekibin tüm üyelerinin kendilerine değer verildiğini ve önemsendiğini hissetmesini sağlayacak davranışlar yer almaktadır. Kapsayıcı liderler, ekibindeki güvenlik açıklarını kabul ederek en uygun ortamı ve iş yerini yaratmak için ekibi dışındaki kişilerle alçak gönüllülük ile iş birliği yapmaktadır (Karamanlıoğlu, 2023).

1.2.6. Kapsayıcı Liderliğin Çalışma Prensibi



Şekil 1.2. Kapsayıcı Liderliğin Çalışma Prensibi Kaynak: (Ragner, 2009).

Kapsayıcı liderlik, çeşitliliğin ve farklılığın etkileşimli bir yönetim sürecini içeren entegre bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu liderlik türü, Şekil 1.2'te gösterilen üç temel ilkeye dayanmaktadır ve liderliği ayrılmaz bir yapı olarak ele almaktadır. İlk ilke, bilgi toplama, yönetme, sentezleme ve kullanma süreçlerini kolaylaştıran birleştirici liderlik ilkesini içerir. İkinci ilke, liderlik ve çalışanlar arasındaki ilişkisel boyutu önemseyen bir arabuluculuk ilkesidir. Son olarak liderliğin işlevsellik ilkesi, liderliğin süreç olarak sürekli öğrenme, adaptasyon, etkin uygulama ve bilgi yönetimi gerektiren bir parçası olduğunu vurgular. Bu ilkelere dayalı olarak kapsayıcı liderlik, stratejik bir sürecin etkileşimli ve birbirine bağımlı yönlerine odaklanır. Model yapısı ve tasarımı çok yönlüdür. Bilgi sentezi ve entegrasyonunu vurgulayan bir rasyonel aktivite üzerinde çalışırken sürekli öğrenme ve gelişmeye odaklanır. Bu liderlik stilini, bilişsel farkındalığı artırmayı ve bireyleri (motivasyon ve tutum) bir araya getirmeyi hedefler (Ragner, 2009).

Liderlik üzerine yapılan çalışmalar, birimlerin iyi performans sergileyemediği durumlarda kapsayıcı liderliğin en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Bazen düşük performans gösteren birimler, kapsayıcı liderler tarafından yönetilmediğinde kısır bir döngüye girer, yani düşük birim performansı, psikolojik güvenin azalmasına ve

düşük psikolojik güvenin üye katılımını ve başarısızlıklardan ders çıkarılmasını engellemesine yol açar. Bu durum gelecekte daha fazla başarısızlığa ve daha düşük performansa yol açabilir. Bu kısır döngüyü kırmak için liderlik, üyeleri sorunlarını dinlemek ve katkılarını takdir etmek için davet etmelidir. Temel olarak düşük performanslı birim üyeleri, kendilerini psikolojik güven içinde hissetmezlerse neyin yanlış gittiğini anlasalar bile bu anlayışlarını diğer üyelerle veya liderle paylaşmaktan kaçınırlar. Dolayısıyla birimin tüm üyelerinin yüksek psikolojik güven algısı, görevlerin ve sorunların daha net bir şekilde paylaşılmasını sağlayabilir. Kapsayıcı liderlik, grubun psikolojik güvenliğini sağlayarak üyelerin paylaşmadığı bilgilerle yüzleşmelerine izin verebilecek bir özgürleştirme aracı olarak görülebilir (Hirak vd., 2012).

1.2.7. Kapsayıcı Liderlikte Çalışanların Önemi

Kapsayıcı liderliğin çalışanların psikolojik güvenlik ve yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkisini 150 çalışanla yaptıkları bir araştırmayla incelemişlerdir. Yapısal denklem modelleme analizine göre kapsayıcı liderlik, psikolojik güven ile pozitif bir ilişki sergilemekte ve bu da kapsayıcı liderliğin çalışanların psikolojik güven duygusunu pekiştirerek yaratıcılıklarını desteklediğini ortaya koymaktadır (Carmeli vd., 2010).

Kapsayıcı liderlik, tüm ekip üyelerinin tartışma ve karar süreçlerine dâhil olmasını sağlayan ve farklı bakış açılarını takdir eden bir liderlik stili olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı liderlik, insan odaklı liderlik yaklaşımları ile benzerlik göstermekle birlikte güç farklılıkları ve çalışanların görüşlerindeki çeşitliliği kabul etme, değer verme ve odaklanma konularında ayrılmaktadır. Kapsayıcı liderlik, katılımcı liderlikten farklılaşarak karar alma sürecinde ekip üyelerinin farklı ve çelişen görüşlerini dikkate almaktadır (Nembhard ve Edmondson, 2006).

Liderlerin kapsayıcılık davranışı göstermeleri; daha düşük statüdeki çalışanların kendilerini desteklenmiş ve takımın önemli üyeleri olarak algılamalarına, karşılıklı saygı ortamı yaratmalarına, kendilerini geliştirmelerine ve uzmanlıklarını ortak göreve katkıda bulunmak için kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Bu davranışlar, ekipteki psikolojik güvenlik seviyesini arttırmakta ve daha az deneyimli ve düşük statülü bireyler için daha büyük bir etki oluşturmaktadır. Liderin kapsayıcılığının düşük olduğu durumlarda ise astların statü engellerini aşma imkânı bulunmamakta, psikolojik güvenliklerinde bir

iyileşme yaşanmamakta ve yüksek statülü bireylerin bu konuda daha üstün oldukları görülmektedir (Nembhard ve Edmondson, 2006).

1.2.8. Kapsayıcı Liderlik Boyutları

Kapsayıcı liderlik, çalışanların katılımını sağlayarak kurumlar için ortak bir vizyon oluşturan bir liderlik stili olarak ifade edilebilir. Bu nedenle kapsayıcı liderlerin otantik iletişim kurarak çalışanların güvenini ve bağlılığını artırmaları gerekmektedir. Bu tanımlara dayanarak kapsayıcı liderlik özellikleri üç ana başlık altında incelenebilir:

1.2.8.1. Adil Muamele

Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer alan tanıma göre, "adil" kelimesi adaletle ilgili anlamlar taşımaktadır. Adil yönetim ise bir yöneticinin bu adalet anlayışına uygun olarak hareket etmesi anlamına gelir. Bu tür bir yönetimde astlara haksızlık yapılmaz ve yönetilenler arasında herhangi bir ayrımcılık yapılmaz. Bu anlayış, liyakata dayalı terfi sistemine dayalı olarak şeffaf ve tarafsız kurumsal uygulamalar gibi unsurları içerir. Birim üyeleri arasında her bireyin aynı standartlara uyması gerektiği konusunda ortak bir anlayış vardır ve bu standartları karşılamayanlar düzeltici önlemler alınarak disipline edilir. Astlara; resmi ve gayri resmi danışmanlık konularında bilgi verilir ve terfi fırsatları sunulur.

Adil muamele, bir kişinin bir kurum içinde kendisine nasıl davranıldığına dair algısını ve bu algının kurumsal sonuçlarına etkilerini açıklayan bir kavramdır. Adil muamele, her çalışanın haklarına saygı gösterilmesini ve her bir çalışanın kişiselleştirilmiş bir muamele görmesini içerir. Her çalışan aynı düzeyde rehberlik, destek, cesaretlendirme ve saygı görmelidir. Kapsayıcı liderlik, tüm takipçilere eşit bir yaklaşım benimser. Performans değerlendirmelerinin liyakata dayalı olması sağlar ve görev atamalarını rütbe değil, yetkinlik ve potansiyel esasına göre yapar. Tercihli muamele algılarını engellemek için tüm çalışanlar arasında eşit bir dil kullanır. Kurum içinde çalışanları liyakata dayalı olarak ödüllendirir ve kurumun kaynaklarına adil bir şekilde erişim sağlar. Aynı şekilde kurum içinde çalışanların disiplin prosedürlerine uymasını sağlar. Çalışanların performansı hakkında tarafsız geri bildirimler sunar ve hassas konuları saygılı bir şekilde ele alır (Ratcliff, Key-Roberts, Simmons ve Jiménez-Rodríguez, 2018).

Sonuç olarak adil muamele; liderin astlarına objektif ve eşit bir şekilde yaklaşması, kişisel önyargılardan arınması ve adalete riayet etmesi anlamına gelir. Kapsayıcı liderler, astları arasında herkesin eşit haklara ve fırsatlara sahip olduğunu kabul eder ve bu ilkeye dayalı olarak hareket ederler.

1.4.8.2. Farklılıklara Saygı

Kapsayıcı liderlik, farklılıklara saygı gösterme ve çeşitlilik içinde eşitlik ilkesine dayalı bir liderlik stilini ifade ettiği söylenilebilir. Bu liderlik stilinde liderler farklı geçmişlere, kültürel kökenlere, yeteneklere, inançlara ve değerlere sahip olan çalışanlarına saygı gösterirler. Kapsayıcı liderlik, herkesin katılımını teşvik ederek farklı perspektifleri değerlendirir ve herkesin kendini ifade etmesine olanak sağlar. Bu boyut, tüm birim üyelerinin farklılıklarını kabul ederek çeşitliliğe değer vermesini ifade eder. Bu anlayış kapsamında diğer arkadaşlarının farklı geçmişleri, deneyimleri ve inançları olduğunu kabul eder. Ayrıca, farklı çalışanları tanımak ve anlamak için zaman harcarlar ve onlara saygı duyarlar. Bu sayede üyeler güvenli bir ortamda gerçek bir etkileşim kurabildiklerini hissederler (Özdemir, İbrahim ve Özdemir, 2023).

Farklılıklara saygı gösterme, kapsayıcı liderliğin temel bir özelliğidir. Bu, liderlerin çalışanların farklılıklarını anlama, değer verme ve onları destekleme yeteneği anlamına gelir. Kapsayıcı liderler, farklı bakış açılarını önemser ve çeşitliliğin organizasyonun zenginliği olduğunu kabul ederler. Farklılıklara saygı göstermek, çalışanların özgün yeteneklerini ortaya çıkarmalarını sağlar. Kapsayıcı liderler, her çalışanın güçlü yönlerini yeteneklerini tespit eder ve onları geliştirmeye yönelik destek sağlar. Bu şekilde çalışanların kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmelerine yardımcı olur ve örgütsel mutluluğu artırır (Ratcliff, vd., 2018).

Sonuç olarak kapsayıcı liderlikte farklılıklara saygı gösterme, liderlerin çeşitlilik içinde eşitlik ilkesine dayalı bir yaklaşım sergilemelerini ifade eder. Bu yaklaşım, örgütsel mutluluğu artırır ve çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlar.

1.2.8.3. Erişilebilirlik

Kapsayıcı liderlik, örgütlerde ilişkilerin odak noktası olan bir liderlik stili olduğu için liderin erişilebilir olması, astların fikirlerinin dikkate alınması ve astlara zaman

ayırılması gibi hususlar önemlidir. Kapsayıcı liderler, örgüt hedeflerine ulaşmak için yeni yollar aramaya ve yeni fikirlere açık olurlar. Aynı zamanda, çalışanlarının bilgisine danışmak ve yardımına ihtiyaç duyduğu dönemlerde genellikle kolay erişebilir olmalıdırlar. Kapsayıcı liderler, çalışanlarını motive ederek onlara enerji sağlarlar. Bu sayede çalışanlar, kendilerini daha saygın, daha değerli ve daha önemli hissederek ve ortak hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarf ederler. Her bir çalışan, kapsayıcı liderlerin olduğu bir ortamda görüşlerine önem verileceğine inanır. Kapsayıcı liderler, çalışanlara sistemin asıl sahipleri olduklarını inandıran liderlerdir (Okçu ve Deviren, 2020).

Kapsayıcı liderler; yenilikçilik ve değişim için cesaretlendirme amacıyla yeni fikirleri ve alternatif yaklaşımları keşfetmeye istekli liderlerdir. Bu liderler, astlarıyla açık iletişim kurarak farklı bakış açılarını önemserler ve astlarının görüşlerini dinlemeye büyük önem verirler. Aynı zamanda yardıma ihtiyaç duyduklarında veya bilgiye başvurmak istediklerinde, astlarının erişebilir olmalarını sağlarlar. Kapsayıcı liderler, genellikle normlara uymayan fikirleri ifade etmek için güvenli bir ortam sağlarlar. Psikolojik olarak güvende hissetmelerini teşvik ederler ve bu sayede çalışanlar, yeni ve yenilikçi düşünceleri cesaretle ortaya koyarlar. Carmeli ve diğerleri (2010), kapsayıcı liderliği, çalışanlar için açık ve erişilebilir olan bir lider olarak tanımlar. Kapsayıcı liderlik, takipçilerin ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu ve liderin erişilebilir olduğu bir ilişkisel liderlik modeli olarak da görülebilir (Hollander, 2009). Bu yaklaşım, liderin astlarına destek olma ve onlarla etkili iletişim kurma amacını yansıtır.

Kapsayıcı lider, örgütte bulunan tüm paydaşlarla olan ilişkilerini arttırmak amacıyla iletişim kanallarını açık tutmalı, ihtiyaç duyulduğunda rahatlıkla ulaşılan biri olmalıdır. Çünkü liderin açık ve ulaşılabilir olması, örgütteki farklı kültüre, inanca, kişilik özelliklerine veya değerlere sahip bireylerin de ilişkilerde açık olma olasılıklarını arttırarak, örgütte kapsayıcı kültürün oluşmasına katkı sağlayacaktır (Ratcliff, vd., 2018). Sonuç olarak, erişebilirlik kapsayıcı liderliğin önemli bir alt boyutudur ve liderin astlarına ulaşılabilir olmasını ifade eder. Erişebilirlik, astların liderlik desteğine erişmelerini kolaylaştırır, iletişimi güçlendirir ve astların güvenini artırır. Bu da örgütsel mutluluğu, bağlılığı ve performansı olumlu yönde etkiler.

1.2.9. Diğer Liderlik Stilleri İle Kapsayıcı Liderliğin Karşılaştırılması

Kapsayıcı liderlik, dönüşümcü liderlik, katılımcı liderlik, hizmetkâr liderlik, gerçek liderlik ve lider-üye değişimi gibi liderlik stilleriyle ilişkili olmasına rağmen kavramsal olarak farklı bir liderlik stilidir (Randel vd., 2018). Kapsayıcı liderlik, çalışanların hem grup üyeliğini güçlendirmeye hem de onları özgün bireyler olarak değerlendirmeye ve katkılarını takdir etmeye odaklanmaktadır.

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, grup hedeflerine ulaşmak için takipçileri dönüştürmeyi amaçlar (Bass, 1990) kapsayıcı liderlik ise grup hedeflerine ulaşmak için takipçileri dâhil etmeyi amaçlar. Dönüşümcü liderlik dört faktörü içerir:

- 1) Karizma (yani vizyon ve misyon sağlar),
- 2) İlham verici motivasyon (yani yüksek beklentileri iletir),
- 3) Entelektüel teşvik (yani zekâ ve problem çözmeyi teşvik eder) ve

4) Bireysel değerlendirme (Bass, 1990). Dönüşümsel liderlik, varsayımlarına meydan okuyarak ve zor hedefler belirleyerek çalışanları motive etmeye ve geliştirmeye odaklanırken kapsayıcı liderlik çalışanlara değer vermeye kişinin ihtiyaçları doğrultusunda katkı vermeye odaklanır. Aynı zamanda grup üyelerinin bireysel farklılıklarını değiştirmeden gruba ait olduklarını hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Randel vd., 2018).

Katılımcı Liderlik

Katılımcı liderler, bir karar vermeden önce takipçilerine danışarak önerilerini talep eder ve bu önerileri ciddiye alır. Katılımcı liderlikte takipçilerin yapacakları görevler belirsiz olduğunda bu liderlik stili çok etkilidir. Çünkü katılımcı liderlik, belirli yolların belirli hedeflere nasıl götürdüğüne dair daha fazla netlik sağladığından takipçilerin neyin neye yol açtığını öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Katılımcı liderlik, takipçilerin özerk olduğu ve güçlü bir kontrole ihtiyaç duyduğu durumlarda da etkilidir, çünkü bu tür

takipçiler karar alma ve işin yapılandırılmasına dâhil olmaya olumlu yanıt verirler (House ve Mitchell, 1975). Çalışma birimi üyelerinden öneri istemek, kapsayıcı liderliğin bir parçası olarak tanımlanan farklı perspektiflerin entegrasyonu ile tutarlıdır. Ancak kapsayıcı liderler, üyeleri katılmaya teşvik etmekten fazlasını yapar. Kapsayıcı liderler, tüm çalışma üyelerine eşit fırsatlar ve adil muamele sağlar ve aynı zamanda kuruma, aidiyetlik oluşturma, ayırt edici bir benlik duygusu (benzersizlik) koruma ve kişinin bütünleşmiş benlik duygusuna (özgünlük) ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışır.

Hizmetkâr Liderler

Hizmetkâr liderler; başkalarının endişelerine duyarlılık gösterir, başkalarını destekler ve güçlendirir, takipçilerinin büyümesine ve başarılı olmasına yardımcı olur, etik ve gerçek ilişkiler kurar ve topluluk için değer yaratır (Liden, Wayne, Zhao ve Henderson, 2008). Hizmetkâr liderler, takipçilerini ön plana çıkararak ve takipçilerini destekleyerek takipçileri için başarı yaratmaya odaklanırlar. Kapsayıcı liderlik aynı zamanda destekleyici davranışlara da odaklanırlar ancak daha da önemlisi bu liderler çalışma grubundaki tüm takipçileri eşit derecede destekler. Ek olarak hizmetkâr liderler, bireylerin bir aidiyet duygusu hissetmelerine yardımcı olmaz veya benzersizlik duygusuna olan gereksinimlerini desteklemezler (Randel vd., 2018).

Hizmetkâr liderler, üyeleri için fırsatlar geliştirmeye, sağlamaya ve daha genel olarak üyeler, kurumlar, müşteriler ve toplum gibi diğer paydaşlar için başarı yaratmaya odaklanırlar. Hizmetkâr liderler çalışma gruplarının dışına odaklanırlar ve daha geniş manada topluma hizmet eder oysa kapsayıcı liderler daha çok çalışma gruplarının üyelerine odaklanırlar. Greenleaf (2002; akt. Öter ve Dağlı, 2020), liderlik konusunda önemli bir perspektif sunarak, büyük liderlerin öncelikle iyi bir hizmetkâr olmaları gerektiğini vurgulamış ve bu düşüncesini "Hizmetkâr Liderlik" kavramıyla şekillendirmiştir. Greenleaf'e göre, gerçek liderlik, başkalarına hizmet etme ve onları destekleme üzerine kurulmalıdır. Bu anlayış, liderin kendini geri planda tutarak, takım üyelerinin ihtiyaçlarını öncelikli kılarak hedeflere ulaşmayı hedefler.

Otantik Liderlik

Otantik liderlik; yetkinliklerinin farkında olan, değerlerini ve ahlaki perspektifini koruyan, örgütü ve çalışanlarına güvenen, empatik yaklaşım sergileyen ve örgütle olumlu bir ilişki geliştirebilen kimsedir. Otantik liderliğin dört boyutu vardır:

- 1) Kişinin dünyayı nasıl anlamlandırıldığını ve güçlü ve zayıf yönlerini anlamayı ifade eden öz farkındalık,
- 2) Kişinin özgün benliğini başkalarına sunmaya atıfta bulunan ilişkisel şeffaflık,
- 3) İlgili tüm verilerin bir karara varmadan önce objektif olarak analiz edilmesini ifade eden dengeli işlemler,
- 4) İç ahlaki standartlar ve değerler tarafından yönlendirilen içselleştirilmiş bir öz düzenleme biçimine atıfta bulunan içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı olarak ifade edilmektedir (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008).

Otantik liderlik, liderin otantik inançlarını ve benliğini yansıtan eylem ve davranışlara odaklanırken kapsayıcı liderlik, takipçileri gerçek benlikleri olarak kendilerini rahat hissetmeye teşvik eden liderlik eylem ve davranışlarının türlerine odaklanır (Randel vd., 2018). Otantik liderler özgün bir şekilde davranırken kapsayıcı liderler grup üyelerinin kendi çalışma gruplarında özgün bir şekilde hareket etmelerini sağlar.

Lider-Üye Değişimi

Lider-üye değişimi teorisi, Graen ve Uhl-Bien'in (1995) belirttiği gibi liderlerin ve takipçilerin olgun liderlik ilişkileri geliştirebildiklerinde ve bu ilişkilerin sağladığı birçok faydaya erişebildiklerinde etkili liderlik süreçlerinin ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Lider-üye değişimi teorisi, liderlerin bireysel takipçilerle yarattığı benzersiz çalışma ilişkilerine (düşük kalite ve yüksek kalite) odaklanır. İlişki, zaman içinde üç aşamada kademeli olarak gelişir: yabancı aşama, tanışma aşaması ve olgun ortaklık aşamasıdır. Lider-üye değişimi olgun ortaklıkları, liderler ve takipçiler arasındaki etkileşim karşılıklı güven, saygı ve bağlılıkla karakterize edildiğinde ortaya çıkar (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Lider-üye değişimi, lider ile her bir ekip üyesi arasındaki kaynakların ve desteğin

değişimine odaklanır ve her ilişkinin kalitesi değişir (yüksek veya düşük). Buna karşılık kapsayıcı liderlik, tüm takipçileri bir çalışma birimi içinde işle ilgili farklı yönleri dâhil etmeyi amaçlar (örneğin, kapsayıcı liderler tüm grup üyeleriyle yüksek kaliteli ilişkiler kurmaya çalışır). Kapsayıcı liderler, tüm ekip üyelerinin ait olduklarını hissettiği ve benzersizliklerinin lider ve diğer grup üyeleri tarafından değer verildiği kapsayıcı bir çalışma birimi oluşturmak için bireysel ilişkilerin ötesine geçer (Randel vd., 2018).

Kapsayıcı liderlik, liderle işgörenler arasındaki yatay ve karşılıklı ilişkilere dayanan bir liderlik stilidir. Bu liderlik stilinde, liderin erişilebilirliği öncelikli olarak vurgulanarak işgörenlerin aitlik ve benzersizlik ihtiyaçlarına odaklanması sağlanır. Dolayısıyla kapsayıcılık sürekli olarak devam eden bir süreklilik gerektirir. Kapsayıcı liderlik; liderin işgörelere erişilebilir olması, işgören odaklı olması ve işgörenlerin aitlik ve benzersizlik ihtiyaçlarını karşılama becerilerini teşvik edebilme özelliklerine sahiptir (Nembhard ve Edmondson, 2006; Wuffli, 2016).

Kapsayıcı liderlik; takipçilerin farklılıklarını kabul etmeyi, değer vermeyi ve bu farklılıklardan yararlanmayı amaçlayan bir liderlik stilidir. Kapsayıcı liderler, kendi bilinç dışı önyargılarının farkında olmakla birlikte, başkalarının görüşlerine saygı duyar, onları dinler ve onların kararlara katılımlarını sağlar. Kapsayıcı liderler, örgütsel hedefleri belirlerken ve gerçekleştirirken ileriye dönük ve yenilikçi bir vizyon sergiler, çalışanların sorumluluk almasını ve performanslarını geliştirmesini destekler, dürüst ve güvenilir bir şekilde iletişim kurar (Hollander, 2009). Kapsayıcı liderlik, hem bireysel hem de grup düzeyinde etkili bir yönlendirme süreci gerektirir. Bu süreçte çalışanların ihtiyaçları ve ilgileri dikkate alınır, potansiyelleri ortaya çıkarılır, kaynaklar adil bir şekilde dağıtılır, çatışmalar çözülür ve sorunlar öngörülür. Kapsayıcı liderlik, çalışanların problem çözme becerilerini de artırır (Müceldili, Tatar ve Erdil, 2018). Kapsayıcı liderlik, çalışanların kendilerini ait hissetmelerini, benzersiz olduklarını fark etmelerini ve iş ortamında marjinalleşmeden veya tecrit edilmeden katkıda bulunmalarını sağlar. Bu da çalışanların motivasyonunu, bağlılığını, memnuniyetini ve verimliliğini yükseltir.

Kapsayıcı liderlik gruplarla ilgili olan farklı bir liderlik stilidir (Hirak vd, 2012; Nishii ve Mayer, 2009; Mitchell, vd., 2015). Sadece lider ile takipçileri arasındaki ilişkilere değil (Carmeli vd., 2010, Nishii ve Mayer, 2009), aynı zamanda karar alma, problem

çözme ve kurumdaki görevleri yerine getirme süreçlerine de önem verir. Ayrıca takipçilerin aidiyet ve benzersizlik gibi temel ihtiyaçlarını karşılar (Randel vd., 2018). Sonuç olarak kapsayıcı liderlik, liderin sadece takipçileriyle olan ilişkisine değil aynı zamanda grup dinamiklerine ve süreçlerine odaklanan önemli bir liderlik stilidir. Bu liderlik stili; çeşitlilik ve farklılıkların kabul edildiği, işbirliği ve yaratıcılığın teşvik edildiği bir çalışma ortamı sağlayarak, grup performansını ve çalışanların iş doyumunu olumlu yönde etkileyebilir.

1.2.10. Eğitim Örgütlerinde Kapsayıcı Liderlik

Son yıllarda okul geliştirme çabalarında liderlik fikri ve uygulaması belirgin bir şekilde tartışılmaktadır. Okulların herkes için adil bir dünyanın oluşumuna katkıda bulunması noktasında üzerine düşeni yapması gerektiğine inanılmaktadır (Najmaei ve Sadeghinejad, 2019). Kapsayıcı liderlik stili, okulların misyonu ve vizyonu üzerinde de etkiye sahiptir. Tüm kesimlerin dâhil edilmesi, herkesin ihtiyaçlarına uygun programlar oluşturulması, esnek çalışma saatleri (Bortini, Paci, Rise ve Rojnik, 2016), personellerin rol ve statülerine bakılmaksızın değerli görüldüğü, personelin birbirleriyle iş birliği yapmaya istekli ve kararlı olduğu bir okul kültürü yaratma (Kugelmass ve Ainscow, 2004) vs. konularda kapsayıcı liderlik stili akla gelmektedir. Kapsayıcı liderlik, öğrencilerin sadece okul ortamından değil aynı zamanda yetenek, yaş, ırk, sınıf ve cinsiyet nedeniyle öğrenme süreçlerinden ve etkinliklerinden de dışlanabilme ve dezavantajlı konumda olma olasılıklarına karşılık dâhil etmeye dikkat çeker (Ryan, 2006). Kapsayıcı liderlik, okul gelişim sürecine diğer liderlik türlerinden daha iyi hizmet edebilir ve aynı zamanda çağdaş toplumun ihtiyaçlarına daha uygun görülebilir (Dorczak, 2011). Bunun için okulların kapsayıcılığı teşvik eden kültürleri benimsemeleri, kültür farklılıklarını kabul etmeleri ve kültürel değerlere duyarlı olmaları gerekir (Ryan, 2006).

Kapsayıcı okullar; çeşitliliği, benzersizliği, bireyselliği barındırır ve bunları hoş görür. Kapsayıcı liderlik, dışlanma gibi eğilimlere de karşı koymaya çalışır; okulda yalnızca yönetimin veya baskın grupların çıkarlarını değil, herkesin çıkarlarını gözetmeyi hedefler. Değerler, inançlar ve yaşam stillerine saygı; eğitim sürecinin bir parçası olarak görülür (Ryan, 2006). Eğitim örgütlerinde organik liderlik paradigmasının bir uzantısı olarak kapsayıcı liderlik, örgütün tüm süreçlerine katılımı teşvik ederek her bireyin kişisel

gelişimi için uygun koşulların oluşturulmasını hedefler. Bu çerçevede kapsayıcı liderliğin bazı temel özellikleri ve spesifik olarak kapsayıcı eğitim liderliğinin özellikleri aşağıdaki gibi listelenebilir (Dorczak, 2011):

- Kişisel ve kurumsal gelişim bağlamında sosyal sürece ve ekip çalışmasına değer verir,
- Potansiyeline göre herkesi kapsar,
- Güçlü bir iletişim süreci için uygun koşullar yaratarak herkesin sesinin duyulmasını sağlar,
- Herkese kişisel ve profesyonel olarak gelişme alanı ve olanağı verir,
- Bireylerin, grupların ve örgüt yapılarının sürekli değişim ve gelişimini destekler,
- Yetki devri, bir gelişim süreci olarak görülür.

Kapsayıcı liderlik, belirli becerilerin ve yetkinliklerin gelişmesini sağladığı gibi aynı zamanda okullardaki tüm bireylerin gelişimini ve bu sayede örgütsel gelişmeyi teşvik eden önemli bir faktör olarak okulun gelişimsel yönünün altını çizmektedir (Ryan, 2006). Bu nedenle kapsayıcı liderlik, eğitim ortamında kullanım için "öğrenen liderliğinin" bir biçimi olarak ele alınabilir. Öğrenen bir örgütte faaliyetlerin etkili bir şekilde işlenmesini sağlamada önemli bir yol olarak görülebilir (Rayner, 2009). Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin giderek yaygınlaşan farklılıklarla baş etmek gibi özel girişimler gerektiren zorluklarla karşı karşıya olduğu da bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik uygulamaları, tüm öğretmenler ve öğrenciler için daha kapsayıcı ortamlar oluşmasını sağlamada önemlidir (Garrison-Wade, Sobel ve Fulmer, 2007). Çünkü kapsayıcı okullarda yalnızca performansa (test sonuçlarına) değer vermekten ziyade insana tüm insanlığıyla değer veren, uygulamalarını kişisel ilişkilere dayandıran anlayış hâkimdir (Precey, 2011). Kapsayıcı okullarda, geleneksel olarak marjinalleştirilmiş öğrencilere daha fazla fırsat sunularak onların da daha iyi performans göstermeleri hedeflenmektedir.

Kapsayıcı liderlik stilinin benimsendiği bir okulda yapılabilecekler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Ryan, 2006):

- Liderliği hiyerarşik olarak farklı bir konumdan öte eşitlikçi bir kolektif süreç olarak görmek,
- Tüm okul topluluğunu eğitmek,
- Okul topluluğunda eleştirel bilinç geliştirmek,
- Diyalogu teşvik etmek,
- Öğretmenleri, öğrencileri ve velileri okul süreçlerine dâhil etmek,
- Dâhil edilmemiş ve dışlanmış bireyleri ve grupları savunmak,
- Öğrencilerin öğrenmesini vurgulamak,
- Kapsayıcı karar ve politika oluşturma süreçlerini benimsemek.

1.2.11. Okul Yöneticilerin Kapsayıcı Liderlik Davranışları

Son yıllarda okulların yapısının ve ihtiyaçlarının farklılaşması, eğitim liderliği literatürünün farklı konulara odaklanmasını (Hargreaves ve Fink, 2012) ve daha kapsayıcı olma yönünde tartışmaları başlatmıştır (Ainscow ve Sandill, 2010). Bu tartışmalardan biri de okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarıdır (Garrison-Wade vd., 2007). Bu nedenle paydaşların eğitim faaliyetlerine katılımını artırma ve kapsayıcı okullar inşa etme kavramı giderek yaygınlaşmaktadır (Azorín ve Ainscow, 2020). Bu kavramda kapsayıcı vizyon, çözüm odaklı olma, diğerlerine karşı ilişkisel ve demokratik duruş, kalıcı ve esnek tutum gibi özellikler kapsayıcı liderlerin özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı liderliğin okullardaki yansımalarına ilişkin ümit verici araştırma sonuçları (Devecchi ve Nevin, 2010) dikkate alındığında başarıya giden yolda kritik bir konumda bulunan okul müdürlerinin liderlik rolleri de oldukça belirleyici olacaktır. Özellikle kapsayıcı liderliğin ilişkisel temelde gelişmesi nedeniyle (Jolly ve Lee, 2020), bireysellikten ve gruplaşmadan geri çekilerek işbirliği, birlik ve güvene vurgu

yapılmaktadır (Bennett, 2014; Bortini vd., 2016; Fournier, Scott ve Scott, 2020; Ganon-Shilon, Finkelstein, Sela-Shayovitz ve Schechter, 2022). Böyle bir iklim; liderlerin fikirlerini paylaşabilecekleri, konuşabilecekleri, geri bildirimde ve fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir ortamın oluşmasını tetikleyebilir.

Okullarında büyük değişiklikler üstlenen liderler, kapsayıcı bir ortam için vizyonlarını açık ve tutarlı bir şekilde ifade etmelidir. Liderler ayrıca diyalog, kaynak geliştirme ve kapasite oluşturma yoluyla bu vizyonu gerçekleştirmek için başkalarına gerekli desteği sağlamalıdır. Destek sunmadan insanların kapsayıcılık felsefesini benimsemesi ve mevcut uygulamaları değiştirmesi zor olabilir. Bu destekler, öğretmenleri ve personeli daha kapsayıcı olma yolculuklarını daha iyi anlamaya hazırlayan mesleki gelişimi içerir. Kapsayıcı liderliğin potansiyel faydaları kişisel, kurumsal ve toplumsal değerlerde olabilir (Gül, 2021).

Kapsayıcı liderliğin rolü; tüm öğretmenlerin, yöneticilerin, okul topluluğunun ve öğrencilerin katılımını ve temsiliyi ifade eder. Akran liderliği yoluyla kapsayıcı liderlik, tüm öğrenciler için öğrenme koşullarını iyileştirmeye odaklanır, içerme değerlerine bağlıdır ve okulun tüm üyeleri arasındaki tüm düşünce ve tartışma süreçlerini teşvik eder ve destekler (Hallinger, 2011).

Eğer okullar denize açılan gemilere benzetilirse geminin kaptanı olan müdür ve mürettebatı olan öğretmen, geminin başarısını ya da başarısızlığını belirleyen güç ve yönün sahibidir. Bu ilişkide okul liderlerinin mesleki yeterliliklere, alan bilgisine ve belirli liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca bu liderlerin özgün niteliklere sahip bireyleri kabul etmeleri ve hedeflere yönelik hareket etmeleri de önemlidir. Dolayısıyla okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları sergilemeleri gerekmektedir (Öztürk, 2018). Bu çerçevede kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel performansına olan etkisi, eğitim kurumlarının bütünsel etkinliğini artırmada belirgin bir etkiye sahip olabilir.

1.3. ÖRGÜTSEL PERFORMANS

Örgütsel performans, bir kurumun belirlenen hedeflere ulaşma derecesini nicel ve nitel olarak değerlendiren önemli bir kavramdır (Sarıaltın ve Yılmaz, 2006). Bu kavram,

Çalışanların kurum içinde amaçlanan hedefe nasıl ve ne ölçüde ulaştığını ve elde ettikleri sonuçları ifade eder. Örgütsel performans; kurumun kaynaklarını nasıl kullandığını, hedeflere ulaşma sürecindeki etkinliğini, verimliliğini ve etkililiğini gösterir. Ayrıca stratejik yönetim sürecinde önemli bir rol oynar, çünkü kurumun başarı ve başarısızlığını belirlemeye yardımcı olur. Bu nedenle örgütsel performansın değerlendirilmesi, kurumların güçlü yönlerini vurgulamasına ve zayıf yönlerini geliştirmesine yardımcı olarak sürdürülebilir başarıya ulaşmada kritik bir öneme sahiptir.

1.3.1. Performans Kavramı

Örgütler, insan topluluklarından oluşan ve belirli inanç ve değerlere sahip bireylerin bir araya gelerek belirli bir vizyonu gerçekleştirmeyi amaçladıkları yapılardır. Örgütlerin varlığını devam ettirebilmesi için güçlü ve net bir vizyonun belirlenmesi büyük önem taşır. Bu vizyona ulaşabilmek için örgüt içinde yer alan her bireyin yüksek performans göstermesi gerekmektedir. Bu ise çalışanın işine odaklanması, yetkinlik sahibi olması ve işe adanmışlık göstermesiyle gerçekleşebilir (Barugil, 2015).

Performans, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmanın ölçüldüğü ve etkinlik ve başarıların değerlendirildiği bir süreçtir. Bu süreçte performansın güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek kurumların etkinliklerini ve başarılarını değerlendirmek ve geliştirmek için gereken önlemler alınır. Performans lmleri ve değerlendirmeleri, kurumların hedeflerine daha iyi ulaşmaları için önemli bir araçtır ve bunun yanı sıra performansın büyük çabalar gerektiren ve özel iş etkinliklerini içeren bir kavram olduğunu ifade eder. Ancak performansın çok boyutlu olduğu ve genellikle iyi tanımlanmadığı söylenebilir (Salatan, 2017).

Her organizasyon içerisinde belirli görev ve sorumluluklar bulunmaktadır. Bu nedenle örgüt üyelerinin gösterdikleri performans seviyesi, bu görev ve sorumlulukların ne kadar etkili bir biçimde yerine getirildiğini yansıtarak önem taşır. Bu bağlamda personelin performans değerlendirmesi, onların gösterdiği davranışlarla temellendirilmelidir. Performans sonuçları çıktılarla ilişkilendirildiğinde örgüt yeleri amaçlara ulaşmak için sadece verimli olmayı değil, aynı zamanda etik ve insan odaklı yaklaşımları da benimsemeyi tercih edecektir. Bu tür bir denge, örgüt içinde verimliliği artırmak ve insani değerleri korumak açısından kritik öneme sahiptir. Bu olumlu dengeyi sağlamak amacıyla

örgütteki çalışanların performanslarını değerlendirmenin temelini davranışlara dayandırmak doğru bir strateji olarak kabul edilmektedir (Büyükgöze ve Özdemir, 2017).

İş görenlerin performansı, örgütün performansının oluşumunda etkili bir rol oynayarak rekabette belirleyici bir aktör haline gelir. Bir bireyin performansı genellikle iş yerinde iki temel boyutta değerlendirilir: Görev performansı ve bağlamsal performans. Görev performansı, iş görenlerin vazifelerini yerine getirme işlevini ifade ederken bağlamsal performans ise görev performansının dışında örgütün işlerliğini sürdürüne yardımcı olma işlevini temsil eder. Bu performansları etkileyen faktörler arasında ise yetenekler, motivasyon, deneyim gibi kişisel faktörlerin yanı sıra örgütün insan kaynakları politikası, örgüt yapısı, çalışma koşulları, arkadaş ilişkileri, inanç ve değerler gibi sosyal, kültürel ve siyasal etmenler de bulunmaktadır. (Yakupoğlu, 2019; Özgen ve Yalçın, 2015). Çeşitli etkenler, performansı etkileme potansiyeline sahiptir ve bu faktörlerden bazıları şu biçimde sıralanabilir (Öztürk, 2009):

- Bireysel Faktörler: Kişisel yetenek, yeterlilik, motivasyon ve sorumluluk seviyeleri.
- Liderlik Etkisi: Teşvik, rehberlik, yönlendirme ve yöneticilerin liderlik desteği.
- Takım Dinamikleri: İş arkadaşlarının işbirliği ve destek sağlaması.
- İş Sistemleri: İşin yürütülmesi için kullanılan prosedürler ve sistemler.
- Çevresel Etkiler: Hem içeriden hem de dışarıdan gelen çevresel baskı ve değişiklikler.

1.3.2. Öğretmen Performansı

Çalışan performansı, işini kendisine verilen sorumluluklar doğrultusunda gerçekleştiren bir çalışanın elde ettiği nitelik ve nicelikteki çalışmalarının sonucudur (Robbins ve Judge, 2017). Performans, iş sonuçları ile belirlenen standartlar arasında bir karşılaştırma olarak da yorumlanabilir (Dessler, Cole ve Chhinzer, 2011). Performansın iş

performansından veya gerçek performanstan geldiğini, yani iş performansı veya birinin işinde elde ettiği gerçek başarılar olarak ifade edilebilir (Ritonga ve Ganyang, 2020).

İnsan; bilgiye, öğrenmeye ve gelişime ihtiyaç duyan bilişsel, duygusal ve psikomotor özelliklere sahip bir varlıktır. Bilgi ihtiyacı karşılanan birey, sahip olduğu bilgi ve eylemler aracılığıyla daha özgün ve değerli bir konuma yükselir. Bilgi seviyesi arttıkça birey daha fazla değer kazanır ve toplum tarafından daha saygın bir konumda değerlendirilir. Bilgi edinme süreci, bireyleri yaşamın anlamını ve özünü anlamaya yönlendirirken bilgi ile aydınlatan bireyler toplumda önemli bir yer edinirler ve bu bakımdan onurlandırılırlar. Bu nedenle insanlara bilgi ve beceri kazandırmanın yanında insanlara vizyon ve misyon da kazandıran öğretmen ve öğretmenlik mesleği hemen her dönemde ve toplumda değerlidir. Öğretmen performansı; bir öğretmenin sahip olduğu becerileri, deneyimi ve verilen görevleri etkili ve verimli bir şekilde yerine getirme sürecinde ortaya koyduğu sonuç olarak tanımlanabilir (Sincer, 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin performansının öğrencilerin akademik başarıları veya başarısızlığı üzerinde etkili bir rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği, hem toplumun diğer fertleriyle hem de diğer meslek dallarıyla kıyaslandığında daha çok özveri isteyen ve zorlayıcı olan bir alandır (Işık, 2017). Ancak öğretmenlik mesleği aynı zamanda toplumun her kesiminden bireyleri eğitime gücüne sahip olan tek meslek dalıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleği diğer meslek dallarından ayrışır ve toplum içinde daha önemli bir konuma sahip olur. Başka bir ifadeyle öğretmenlik mesleği, toplum tarafından saygın bir meslek olarak görülür ve diğer mesleklerden farklı olarak bireylerle özel ilişkiler kurar (Polat, 2019).

Öğretmen performansı, öğretmenlerin okula ve okulun hedeflerine katkıları ve emekleriyle ilişkilendirilebilir. Başka bir ifadeyle öğretmen performansı, eğitim hedeflerine uygun ve öğrencilerin öğrenme düzeyini artırıcı etkinlikleri uygulayarak elde edilen deneyimlere dayanır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik motivasyonlarını artırıcı ve etkili çalışma ortamları oluşturabilecek liderlik sergilemesi, öğretmenlerin yüksek performans göstermelerini sağlamak için önemlidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin gösterdiği yüksek performans, öğrenme ve öğretme

süreçlerini yenilikçi, aktif, yaratıcı ve rekabetçi bir hâle getirebilir. Böylelikle eğitimde verim ve kalitedeki artışlar gözlemlenebilir (Seyidoğlu, 2020).

Eğitim kurumları; eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kurulmuş olup temel hedefi kendini ifade edebilen, işbirliği yapabilen, problem çözebilen, araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirmektir (Susar, 2001). Bu hedefe ulaşabilmek için öğretmenlerin performansı büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, eğitim sisteminin değerlendirilmesinde de önemli bir bileşendir. Denetim süreci; sınıfta gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin hedeflerine ne kadar ulaşıldığını belirlemek, niteliğini arttırmak ve böylelikle öğrencilere etkili bir öğrenme deneyimi sağlamak amacı taşır. Öğretmen performansının değerlendirilmesi, mesleki ve kariyer gelişimini destekleyen bir süreç olarak düzenli olarak gerçekleştirilerek geribildirim sağlayan, bilgi ve becerileri arttıran ve özellikle rehberlik odaklı olan bir süreçtir. Öğretmen performansının değerlendirilmesinin ana amacı, elde edilen geribildirimlerle öğretmen uygulamalarının ne derece başarılı olduğunu objektif bir şekilde ölçmektir. Bu ölçümün gerçekçi ve nesnel bir değerlendirme olabilmesi için objektif değerlendirme araçlarıyla ve önceden belirlenmiş ölçütlerle öğretmenin bilgi ve verilerinin karşılaştırılıp bir değer yargısına varılması gerekmektedir (Aslanargun ve Göksoy, 2013).

Yüksek performans sergileyen öğretmenler, eğitim kalitesini olumlu bir şekilde etkileyebilirler çünkü öğretmenlerin yüksek performansı, öğrencilerin akademik başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Başarılı öğrencilerin daha yüksek başarı olasılıklarının olduğu gözlemlenmiştir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Bu nedenle öğretmen performansı, görevleri etkili bir şekilde ve zamanında yerine getirme çabası olarak değerlendirilmektedir. İyi bir performans sergileyen bireyler, etkili öğrenme ve öğretme faaliyetleri gerçekleştirme kapasitesine sahiptirler ve bu durum, niteliksel ve niceliksel açıdan başarıyı artırabilir (Fitria, Mukhtar ve Akbar, 2017).

1.3.3.Eğitimde Performans Değerlendirme

Son zamanlarda eğitim sistemine dâhil edilen performans değerlendirme, daha somut ürünler üreten iş topluluklarında ve kurumlarda yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Öğretmen başarısını ve iş verimini artırmak için uygulamaya başlanmıştır ancak eğitim sistemlerinde öğretmen performansını ölçmek kolay bir iş değildir (Dişkaya,

2006). Çünkü üzerinde çalıştığınız konu insandır. Bireylerin farklı ve benzersiz olmaları, öğretmenlerin onlarla çalışmasını zorlaştırmaktadır.

Devlet tarafından belirlenen eğitim politikasının ve buna göre belirlenen özel ve genel hedeflerin uygulanmasından okul yönetimi sorumludur (Kaya, 1991). Eğitim sisteminin üç önemli temel unsurundan biri olan ve özellikle program uygulayıcısı olan öğretmen, eylemin öğrenme etkinliklerine etkisinde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin performanslarının iyileştirilmesi okul kalitesini artıran bir faktördür. Okul müdürü, okulun materyal ve insan kaynaklarının etkin kullanımından ve öğretmenlerin iş verimliliğinin mevcut seviyesinden sorumludur. Okullarda verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için öğretmenlerin performanslarının artırılması gerekmektedir. Okul müdürünün performans yönetimi konusunda yeterli bilgi sahibi olması, öğretmenlerin performansının artırılmasında ve etkili yönetimde önemli bir faktördür (Cemaloğlu, 2002).

1.3.4. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler

Okulun eğitim hedeflerine ulaşmasında önemli rol oynayan öğretmenlerin beklenen performansına bağlıdır. Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin performanslarını artıran ya da azaltan etkenler incelendiğinde bu konuda birçok faktörün öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen performansını etkileyen ilk faktörün öğretmenin bilgi ve becerileri olduğu görülmüştür. Aslında bir öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterliliği ve bilgisinin öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak öğretmen performansını belirleyen önemli faktörler arasında, öğretmenin konuya hâkimiyeti ve derse tam anlamıyla hazırlıklı olması, öğretim sürecinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Darling-Hammond, 2000).

Öğretmen performansı; öğrenci velilerinin tutumu, okulun fiziksel kaynakları ve diğer çevresel faktörler gibi etmenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Eğitime ve çocuklarına duyarlı olan ebeveynler, çocuklarının başarısını artırmak için öğretmenlerle işbirliği yaparak gerekli önlemleri alabilmektedir. Anne ve babalar çocuklarını farklı yöntemlerle eğittikleri için okulda bir öğretmenin öğrenciye kazandırdığı olumlu davranışa kolaylıkla müdahale edebilirler. Bu nedenle öğretmenler ve eğitimciler evde ebeveynlerin önemini daha iyi anlamaktadır (Çelenk, 2003).

Kaliteli eğitimin unsurlarından biri de teknolojik gelişmelerin sağladığı donanımlar ve bu araçları etkin bir şekilde kullanabilen öğretmenlerdir. Öğretim teknolojisinde araç ya da araçsız öğrenme ortamında yapılan çeşitli düzenlemeler değerlendirilir. Okullarda kaliteli eğitimin verilmesinde ve teknolojinin okullara yerleştirilmesinde kaliteli öğretmenler çok önemlidir. Bu bağlamda öğretmenin amacı, okul hayatı boyunca uygun öğretim teknikleri ve kuramlarına göre hazırlanmış materyal ile bireysel yeterlilik ve becerilerinin gelişimini göstererek öğrenmesidir (Karabektaş, 2004).

1.3.5. Öğretmen Performansının Geliştirilmesi

Eğitim kurumlarında çalışanların performansı büyük bir öneme sahiptir. Performans, bir çalışanın kurumun hedeflerine ne ölçüde katkı sağladığının niceliksel ve niteliksel olarak ölçüldüğü bir kavramdır. Öğretmenler, okulların bir parçası olarak okulun amaçlarına ve beklentilerine ulaşmada önemli bir rol oynar ve görev yaptıkları okullarda sergiledikleri iş performansları, okulun başarısı açısından büyük bir öneme sahiptir (Altunova, 2019). Öğretmenlerin performans kriterleri öğrencilerin akademik başarıları, öğretim etkinlikleri, öğrenciye verilen geri bildirimler, sınıf yönetimi, öğretim materyalleri kullanımı, öğrenci katılımı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi kendini göstermektedir (Altuntepe, 1999).

Öğretmenlerin kariyer yapılarının desteklendiği ve mesleki gelişimlerinin önemsendiği çalışmalar, hem kendi öğrenmelerini hem de meslektaşlarıyla işbirliği yaparak daha etkili bir şekilde öğretim yapmalarını desteklemektedir. Bu süreçte meslektaşlar arasında etkileşimler önemli bir rol oynamakta olup, profesyonel öğretmen standartlarının gelişimi için kritik bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Şenol, 2020). Ayrıca dört yıllık temel eğitim sürecinde öğretmen adaylarının sağlam bir eğitim almaları ve yeterliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle adayların bir işe başlamadan önce gelecekteki mesleki performanslarını etkileyecek olumlu tutum ve değerler geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği için gerekli olan tutum ve değerleri geliştirmiş adaylar, akademik hedeflerine ulaşmak için meslek hayatlarında daha fazla çaba göstereceklerdir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri sadece hizmet öncesi eğitimi kapsayan lisans eğitimi ile sınırlı değildir. Öğretmenlerin, öğrencilere mümkün olduğu kadar faydalı

olabilmeleri ve öğrencilerin yaşlarına uygun materyallerle eğitim alabilmeleri için mesleğe girdikten sonra bile iş performanslarını iyileştirmeleri gerekmektedir (Akalin, 2014).

1.3.6. Kapsayıcı Liderlik İle Örgütsel Performans Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin çalışma ortamlarının uygun olduğu okullarda kendilerini geliştirme fırsatlarının daha yüksek olduğu, bu durumun öğretmenlerin okul ortamını zenginleştirme ve geliştirme çabalarını artırarak performanslarını olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Papay ve Kraft, 2016). Ayrıca öğretmenlerin performansını etkileyen birden fazla değişkenin var olduğu da belirlenmiştir.

1. Müdür tarafından etkili liderlik.
2. Yetenekli ve işbirlikçi çalışma arkadaşlarına sahip olmak.
3. Amaçlı, düzenli ve destekleyici bir okul kültürü içinde çalışmak.

Bu faktörlerin önemi, tüm okullardaki demografik farklılıklar için de geçerlidir. Öğretmenlerin işlerinden ayrılmalara öğrencilerinin çeşitliliği veya gelir düzeyinin değil, iş ortamının neden olduğu öne sürülmektedir (Simon ve Johnson, 2013).

Müdür liderliğinin okul ortamının kalitesini etkileyen en önemli faktör olduğu defalarca gösterilmiştir. Okul liderlerinin etkisi göz önüne alındığında bu bariz görünebilir, ancak okul liderlerinin sergilediği liderlik tipinin de çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Pek çok okulda ve okul bölgesinde öğretmenlerin iş ve kariyer kararları üzerine duyarlı ve kapsayıcı liderler olan okul liderleri, öğretmenleri lider olmaya hazırlar (Johnson, Reinhorn, Charner-Laird, Kraft ve Papay, 2014). Bu liderler, bir ana planı benimsemek ve uygulanmasını izlemek yerine okullarının ihtiyaçlarını teşhis etme ve bunları ele almak için stratejiler geliştirme konusunda öğretmenleri ortak olarak görevlendirir. Bu tür okullarda öğretmenler; yalnızca mesleki uzmanlıklarını değil, aynı zamanda okul politikalarını ve uygulamalarını şekillendirmek için okulun öğrencileri ve aileleri hakkındaki içeriden bilgilerini de kullanmak için gerçek fırsatlara sahiptir.

İş performansı, çalışanların davranışlarını ve stratejik örgütsel hedeflerle yakından ilgili sonuçlarını birleştirir (Borman ve Motowidlo, 1997; akt. Yıldız ve Çakı, 2018).

Nembhard ve Edmondson (2006), kapsayıcı liderliği geliştirmenin, çalışanların performansını artırmada ve üniversitelerin hayatta kalma ve rekabette avantaj elde etmelerine olanak sağlamada faydalı olduğunu ileri sürmüştür. Eğitim araştırması ile ilgili olarak öğretmenlerin iş performansı, okullarının performansına doğrudan katkılarını, okullarına ve sosyal ve psikolojik çevrelerine desteklerini ve iş yeri değişikliklerine ne ölçüde uyum sağladıklarını temsil eder (Bhat ve Beri, 2016). Bazı akademisyenler; okulların ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyum sağlamak istiyorsa iş performanslarını iyileştirmek için kapsayıcı liderliği benimsemeleri gerektiğine inanarak öğretmenlerin iş performansını etkileyen faktörleri farklı açılardan analiz etmişlerdir (Castillo-Acobo, Ramírez, Teves, Orellana, Quiñones-Negrete, Sernaqué ve Carranza, 2022; Crisol-Moya, Molonia ve Caurcel-Cara, 2020).

Entelektüel çalışanların temsilcisi olan üniversite öğretmenleri, öğretim ve araştırma açısından büyük bir yaratıcılığa ve özerkliğe sahiptir (Zhang ve Huang, 2009). Üniversite öğretmenleri saygı görme ve özdeğer duygusuna sahip olma konusunda daha fazla endişe duyduklarından ve açık ve kapsayıcı bir yönetim stili için daha fazla talepte bulunduklarından kapsayıcı liderlik onların ihtiyaçları ile daha uyumlu olduğu için bu durum, yükseköğretim kurumları için daha kritiktir (Parveen, Uzair-ul-Hassan ve Aimen, 2021; Stefani ve Blessinger, 2018). Ayrıca öğretmenlerde algılanan kapsayıcı liderlik, işlerini etkileyen bazı önemli öncül değişkenlerle (örneğin, algılanan okul desteği ve öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi) güçlü bir şekilde ilişkilidir.

Sosyoekonomik düzeye bakılmaksızın herhangi bir okulda, öğretmenlerin örgütsel performansını artırmaya yönelik kapsayıcı liderlik uygulamaları başarılı olabilir (Johnson, 2019). Kapsayıcı lider; okul ortamında benimsenen bürokratik sistemlerden ziyade öğretmenlerle birlikte çalıştıkları sosyal sistem oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu sistemler, okul içindeki öğretmenler tarafından ortaklaşa uygulandığı ve onaylandığı için öğretmenlerin hem sınıf içinde hem de dışında ne yapacakları konusundaki belirsizliği azaltabilir. Okulun kurumsal kültürel dokusu; öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı "bizim çalışma yaklaşımımız" ifadesine dönüşebilmektedir. Dolayısıyla kapsayıcı liderlere sahip öğretmenlerin, daha iyi işler yapmak için ihtiyaç duydukları desteği alma olasılıkları çok daha yüksektir.

Öğretmenlerin performansını etkileyen bir diğer faktör de zekâ düzeyleridir. Öğretmenlerin zekâ düzeyinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirme, etkili öğretim stratejileri geliştirme ve problem çözme becerileri gibi konularda önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

1.4. SOSYAL ZEKÂ

Sosyal zekâ, Thorndike tarafından 1920 yılında ortaya atılan bir kavramdır ve zaman içinde bilimsel bir tanıma ulaşmıştır. Sosyal zekâ alanındaki çalışmalar, iletişim yoluyla gelen davranışları anlama ve buna uygun şekilde tepki verme gibi temel değişkenlere odaklanmaktadır. Bu değişkenler, sosyal zekâ tanımlarının temel yapı taşlarını oluşturur. Başlangıçta sosyal zekânın varlığına dair şüphelerle başlayan süreç, ilerleyen aşamalarda bilimsel bir temele dayanan bir tanıma ulaşmıştır (Bacanlı, 2014). 1920'lerde zekâyla ilgili araştırma ve IQ testlerinin yaygınlaştığı dönemde psikolog Edward Thorndike "sosyal zekâyı" şu şekilde tanımlamıştır: "İnsanları anlama ve yönetme yeteneği, hepimizin rahat yaşamak için ihtiyaç duyduğu bir beceridir." Aynı zamanda insan ilişkilerinde akıllıca hareket etme yeteneğidir (Goleman, 2006).

Sosyal zekâ, insanları anlama ve ilişkilerde iyi bir şekilde davranabilme yeteneği olarak tanımlanır. İnsanları etkileme ve yönetme becerisi olarak da anlaşılr. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarda sosyal zekânın tanımı konusunda tam bir anlaşmaya varılamamıştır. Ancak Thorndike'in tanımı genellikle referans alınır. Moss ve Hun'un 1927 yılında yaptığı tanıma göre sosyal zekâ insanlarla iyi geçinme ve anlaşabilme becerisidir. Strang ise 1930 yılında yaptığı tanımda sosyal zekânın insanlarla iyi iletişim kurabilme becerisi olduğunu belirtmiş ve bu becerinin bilgi ve fonksiyon olmak üzere iki boyutu olduğunu ileri sürmüştür. Bu boyutlardan biri insanlar hakkında bilgi sahibi olmayı, diğeri ise sosyal zekânın pratiğini içerir (Akt. Amirli, 2020).

Sosyal zekâ, bireyin etkileşimde bulunduğu çevreyle olan iletişimde önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Kömeçoğlu, 2022). Yüksek düzeyde sosyal zekâyı sahip olan bireyler; insanların duygusal durumlarını, düşüncelerini, endişelerini, öfke ve üzüntülerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlayabilme yeteneğine sahiptirler (Doğan, 2006). Bu sayede çevrelerindeki insanlarla daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler ve iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilirler. Ayrıca grup içinde liderlik yapma

potansiyeline sahiptirler, çünkü insanlar arasında uyum sağlama yetenekleri yüksektir. Bu bağlamda sosyal zekâ sadece kişinin özel yaşamını yönlendirmekle kalmaz, aynı zamanda iş yaşamında da etkili olabilir. İş dünyasında, fikirlerini iletişim yoluyla etkili bir şekilde aktarabilme, uygulayabilme veya başkalarına uygulatabilme yeteneği kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla yüksek sosyal zekâyâ sahip bireylerin iş yaşamında başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Bu düşüncüyü destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Liberty ve Kida, 2017). Ancak rekabetin yoğun olduğu iş dünyasında başarılı olmanın ve bu başarıları kuruma aktarmanın sosyal zekâ seviyesi ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Kalmaz, 2020). Sonuç olarak sosyal zekâ, hem kişisel ilişkileri yönetme hem de iş dünyasında başarı elde etme konularında önemli bir rol oynar.

1.4.1. Sosyal Zekânın Gelişimi

Sosyal zekâ kavramı ilk olarak John Dewey ve Herbert Lull tarafından kullanılmıştır. Terimin modern anlamda ilk kullanımı Edward L. Thorndike'a dayanmaktadır (Kihlstrom ve Cantor, 2011). Thorndike, sosyal zekâyı "insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği" olarak tanımlamıştır. Sosyal zekâ, yani insanların anlayışlı bir şekilde davranabilme yeteneği, soyut zekâ (düşünceleri anlama ve yönetme yeteneği) ve mekanik zekâ (somut materyalleri anlama ve yönetme yeteneği) olmak üzere Thorndike tarafından üçe ayrılarak incelenmiştir (Albert, 2006). Daha sonra sosyal zekâ üzerine yapılan birçok çalışmada Thorndike'ın tanımının buna dayalı olduğu görüldü ve sosyal zekânın modern anlamı daha baskın hale geldi. Thorndike'ın 1920'deki ilk modern tanımından bu yana geçen 100 yılda, çeşitli sosyal zekâ tanımları yapılmıştır. Ancak sosyal zekânın herkes tarafından kabul edilen genel bir tanımı yoktur (Doğan, 2006).

Sosyal anlayış, sosyal bellek, sosyal algı ve sosyal esneklik gibi faktörlerin bir araya gelmesiyle oluşan sosyal zekâ, sosyal bilgi ve diğer etkenlerle birlikte bireyin sosyal davranışlarını şekillendirir (Hampel, Weis, Hiller ve Witthöft, 2011). Ayrıca bireyin kendisini ve çevresindeki sosyal ilişkileri anlamasında da önemli bir rol oynar (Lathesh ve Avadhani, 2018). Özetle kişilerarası durumları anlayabilme, duygu, düşünce ve davranışları anlama ve buna uygun şekilde hareket etme yeteneği olarak da değerlendirilebilen Sosyal zekâ; bireyin kişilerarası sorunları bulma ve çözme becerilerini geliştirerek ve faydalı sosyal ürünler yaratmasını sağlar.

1.4.2. Sosyal Zekânın Boyutları

Sosyal zekâ, başlangıçta tek boyutlu olarak algılanmış olsa da daha sonra birçok tanımda sosyal zekânın akademik zekâ gibi çok boyutlu olduğu vurgulanmıştır. Sosyal zekânın alt boyutlarına ilişkin çalışmalarda ise tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Fakat sosyal zekânın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu konusunda genel bir uzlaşî bulunmaktadır (Marlowe, 1986; akt. Bakan ve Amırlı, 2021).

Çalışmalar, sosyal zekâyı farklı boyutlara ayırarak incelemiştir. Sosyal zekâ, boyutları ve bileşenleri konusunda farklı görüşlere sahip olan çalışmalar mevcuttur (Kosmitzki ve John, 1993). Bu araştırmada sosyal zekâ kavramını, Silvera ve diğerleri (2001) tarafından belirlenen üç alt boyut üzerinden analiz edilmektedir. Bu alt boyutlar sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olarak tanımlanmıştır.

Sosyal Bilgi Süreci; Silvera ve arkadaşlarının (2001) tanımına göre bireyin yüksek benlik algısıyla birlikte diğer insanların duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve niyetlerini sözlü veya sözsüz iletişim yoluyla algılayıp yorumlayarak sosyal ilişkilerde bu bilgileri davranışlarına yansıtma yeteneğidir (Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009).

Sosyal Farkındalık; bireyin birtakım işaretler aracılığıyla bir başka bireyin iç durumunu sezip duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışarak iletişim ve sosyal durumları kavrama yeteneğidir. Empati kurma, dinleme becerisiyle uyum sağlama, sosyal ilişkilerin işleyişini anlama, başka bireylerin duygularını, düşüncelerini, durumlarını ve niyetlerini doğru tahminlerle anlama gibi becerileri içerir (Goleman, 2006).

Sosyal Beceri; sosyal farkındalık, duygu, düşünce, davranış, durum ve niyetlerin etkileşim süreçlerine dönüştürülmesini içeren bir beceridir. Sözsüz işaretlerle iletişim kurulan bireyin bu işaretleri algılama, uyum sağlama, etkileşimde kalma ve sürdürme becerisini ifade eder. Bu becerinin eksikliği disemi olarak adlandırılır ve iletişim sırasında sözsüz işaretleri anlama ve buna uygun tepki verme konusunda yetersizlik yaşanır. Disemi, iletişim bozukluğu gösteren bireylerde görülen bir durumdur ve bazı durumlarda nörolojik nedenlerden kaynaklanabilir. Disemi, özellikle akranlarla yeterince iletişim kurmamış ve sözsüz ifadelerin anlamını öğrenememiş bireylerde görülme eğilimindedir. Sosyal beceride önemli bir basamak olan benlik sunumu, karşı tarafın beklentilerine uygun davranışları

sergileme, kontrol etme ve gizleme becerisini tanımlar. Bir diğer basamak olan nüfuz, iletişim yoluyla oluşturulan etkileşimin sonuçlarını değiştirme yeteneğini ifade eder. İlgi olarak adlandırılan son basamak ise iletişim kurulan kişinin durumuna duyarlılık gösterme ve iletişimde ihtiyaç duyulan tutumu sergileme anlamına gelir (Goleman, 2006).

1.4.3. Sosyal Zekâ ile Kapsayıcı Liderlik Arasındaki İlişki

Sosyal zekâ, bireyin içsel duygularını, düşüncelerini tanıma ve yönetme becerisiyle birlikte diğer insanları anlama ve duygudaşlık yapabilme yeteneğini içeren önemli bir beceridir. Bu yetenek, sosyal etkileşimlerin sürdürülmesini ve yönetilmesini sağlar. Ayrıca sosyal zekâ, liderlikle yakından ilişkilendirilen bir yetkinliktir. Yapılan araştırmalar, sosyal zekâ ile etkili liderlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kobe, Reiter-Palmon ve Rickers, 2001). Sosyal zekâ, bireyin kendi öz farkındalığını artırdığı gibi, çevresindeki sosyal ilişkileri de anlayabilme konusunda kritik bir rol oynamaktadır (Lathesh ve Avadhani, 2018). Liderler, çalışanların içinde yer aldığı örgüt içi sosyal ağda önemli bir pozisyonda olduklarından sosyal zekâ ve liderlik arasında olumlu bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

Sosyal zekâ; bireylerin sosyal ilişkileri kurma, etkileşimde bulunma ve anlama yeteneği olarak tanımlanabilir. Sosyal zekâyâ sahip liderler; insanlarla bağlantı kurabilme, duygudaşlık yapabilme ve etkileme becerilerine sahiptirler. Kapsayıcı liderlik ise tüm çalışanların farklılıklarını kabul eden, destekleyen ve aynı zamanda değer veren bir liderlik stilidir. Kapsayıcı liderler, farklılık gösteren insanları eşit bir şekilde kucaklayarak herkesin katkıda bulunabileceği bir ortam yaratırlar. Kapsayıcı liderlik stili, sosyal zekâyâ dayalı bir liderlik stilidir. Kapsayıcı liderler, farklılıkları kabul etme ve değer verme becerileriyle liderlik yaparlar. Bu liderler, çalışanlarının farklı beceri ve bakış açılarına değer verir ve bu çeşitlilikten faydalanmayı amaçlar. Kapsayıcı liderler, adalet, saygı ve hoşgörü temelinde hareket ederek tüm çalışanlarını eşit bir şekilde değerlendirirler. Bu da çalışanlar arasında birlik ve motivasyon oluşturur (Rajun, Singh ve Rabe, 2022).

Sonuç olarak kapsayıcı liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerini artırabilir. Okul müdürleri, öğretmenlere güven, adalet, destek ve katılım sağlayarak öğretmenlerin sosyal zekâlarını kullanmalarını teşvik edebilir. Bu da öğretmenlerin öğrencileriyle daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarını,

işbirliği yapmalarını ve duygusal ihtiyaçlara uygun olarak tepki vermelerini sağlayabilir. Aynı zamanda kapsayıcı liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerini artırabilir ve böylece okul ortamında daha pozitif ilişkilerin oluşmasına ve başarının artmasına katkıda bulunabilir.

1.4.4. Sosyal Zekâ ile Örgütsel Performans Arasındaki İlişki

Sosyal zekâ, çok çeşitli becerileri, kişisel özellikleri kucaklayan kapsayıcı bir terimdir ve genellikle zekâ ve teknik veya mesleki beceriler gibi önceki bilgilerin belirli alanlarını aşan kişilerarası ve içsel becerileri içinde barındırmaktadır (Rezayee ve Khalilzadeh, 2009; akt. Ebrahimpoor, Zahed ve Elyasi, 2013). Günümüzde pek çok araştırmacılar, personel ve yöneticilerin yeteneklerinin azami düzeyde kullanılmasında etkili olan faktörler hakkında derinlemesine çalışmalar yapmaktadırlar. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde çeşitli çalışmaların odak noktasının performansın bilişsel yönü olduğu ve örgütsel davranış üzerine yapılan çalışmalarda sosyal yönünün etkisinin genellikle ihmal edildiği görülmektedir (Brown, 2005). Dolayısıyla örgütsel davranış alanındaki araştırmalarda performansın sosyal yönünün de daha fazla göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sosyal zekâsı ve örgütsel performansı birbirini etkileyen ve birbirinden bağımsız olmayan değişkenlerdir. Sosyal zekâ; kişinin sosyal ilişkilerde başarılı olma ve diğer insanların hislerini, düşüncelerini ve davranışlarını anlamayı içeren bir beceri olarak tanımlanabilir. Örgütsel performans ise bir bireyin, bir organizasyonun hedeflerini başarıyla gerçekleştirmek için sahip olduğu beceri ve özellikleri ifade eder. Öğretmenlerin sosyal zekâ becerileri; öğrencileriyle iletişim kurarken, onlara duygusal destek sağlarken ve farklı beceri düzeylerine sahip öğrencileri motive ederken çok önemlidir. Sosyal zekâyâ sahip olan bir öğretmen, öğrencileri arasında güçlü ilişkiler kurabilir, onları anlamaya çalışabilir ve gerektiğinde adaptasyon sağlayarak öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde eğitim sunabilir. Bunun sonucunda öğretmenlerin sosyal zekâ becerileri, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunur ve genel olarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler. Bu durum da öğretmenlerin örgütsel performansını artırır (Compendio, 2020).

Sonuç olarak öğretmenlerin sosyal zekâ becerileri; öğrencilerle etkili bir iletişim kurabilme, onları anlayabilme ve sosyal ilişkilerini geliştirebilme yeteneklerini ifade ederken öğretmenlerin örgütsel performansı; okuldaki tüm paydaşlarla etkileşim kurabilme ve okulun amaçlarına hizmet edebilme yeteneklerini ifade eder. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal zekâ becerilerini geliştirmeleri, örgütsel performanslarını artırarak eğitim ortamında başarıya ulaşmalarını sağlayabilir.

1.5. DUYGUSAL ZEKÂ

1.5.1. Duygunun Kavramı

20. yüzyıl paradigmalarına dayanan ve insanın sorun çözme yeteneğini sadece matematiksel/anlitik zekâ ile ilişkilendiren anlayış, bilişsel süreçlerin üstünlüğünü vurgulayan bir perspektifle uzun süre akademik alanda etkili olmuştur. Günümüzde bile, "zekâ" denilince genellikle IQ (Ing.Intelligence Quotient) akla gelmektedir. Entelektüel kelimesinin kökeni de Latince "intelligere" fiilinden gelmektedir ve algılama ya da kavrama yeteneğini ifade etmektedir. Ancak 21. yüzyılda, duygusal zekâ (EQ: Emotional Quotient), IQ'yu geride bırakarak daha fazla önem kazanmıştır.

İnsan yaşamında önemli bir yer edinen duyguyu kavramsal anlamda tanımlamak oldukça zordur. Duygu (emotion) kelimesi Latince'de hareket anlamına gelir ve hareket etmemizi sağlayan içsel bir dürtüyü ifade eder. Öfke, korku, mutluluk, sevgi, şaşkınlık gibi her duygunun belirli bir işlevi vardır. Duygular ve içgüdüler, hızlı yanıtları yönlendirmede rehberlik etme görevinde bulunur. Duygu ve düşüncelerimiz sürekli bir işbirliği içindedir. Ancak duygular ve akıl arasında sürekli bir çatışma mevcuttur ve iş birliği bu durum beynin gelişimiyle ilişkilidir (Ahmed, 2014).

İnsanlar binlerce yıldır beynin alttan üste doğru geliştiğini fark etmişlerdir. Beynin alt bölümü, hayatta kalabilmemiz için gereken temel tepkileri kontrol eden donanımlı bir merkezdir. Duygusal merkezler, ilkel kök olan beyin sapından oluşur. Limbik adı verilen sinir bölgesi, duygusal boyutu beyne ekler. Öfke, aşk, keder gibi çeşitli duyguları yaşadığımızda limbik sistemin etkisi altına gireriz. Beyin hücreleri, hissedilenleri anlama yeteneği olan korteksin üzerine eklenir ve böylelikle neokorteks oluşur. Evrim sürecinde, duygusal alanları oluşturan "neokorteks" evrimleşmiştir. Homo sapiens, diğer türlerden

daha büyük bir neokortekse sahiptir. Neokorteks, hissettiklerimizi düşünmeye katkı sağlar. Fikirler, semboller ve hayaller, duyguları hissetmemizi sağlar. İnsanlar, diğer canlılara kıyasla daha yoğun duygusal tepkiler verebilirler. En karmaşık sosyal sistem insanlarda bulunur. İnsanlarda neokorteks ile limbik sistemin ilişkisi daha yoğundur. Duygusal patlamalar, sinirlerin kontrolsüz hareket etmesidir. Araştırmalar, bazı öfke anlarında limbik beyinden mesajlar iletildiğini göstermektedir. Beynin geri kalan kısmı da bu öfkeli bölgeye odaklanır. Bu limbik tepki, kişinin kendisini kaybetmesine neden olabilir. Limbik tepkiler yalnızca öfke duygusunu içermez, yoğun mutluluk anlarında kişilerin bayılması da limbik bir tepkidir. Duygusal beyin, sinir sisteminin oluşumunda etkilidir ve duygusal alanlar, neokorteks ile bağlantılıdır (Goleman, 2020). Bu bilgiler ışığında duygu kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan birkaçı böyledir;

- Nesse"ye (1990) göre duygu; fizyolojik, psikolojik ve davranışsal parametrelerini, belirli türdeki durumlara özgü tehdit ve fırsatlara adaptif olarak yanıt verme kapasitesini ve eğilimini artıracak şekilde ayarlamak için doğal seçim tarafından şekillendirilen özel çalışma biçimidir.
- Champoux"e (2011) göre ise duygu; bir kişiyi belirli bir şekilde hareket etmeye iten bir his, psikolojik durum ve biyolojik durumdur.

Feldman; duyguyu genellikle hem fizyolojik hem de bilişsel temellere sahip olan ve davranışı etkileyen faktörlerden oluşan, mutluluk, umutsuzluk ve hüzn gibi duygusal tepkiler olarak tanımlamaktadır. Duygusal zekâ kavramı, ilk olarak Mayor ve Salovey tarafından ortaya atılmıştır. Bu kavramda duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemler içinde yer alan uyum sağlayıcı organize tepkiler olarak ele alınmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004). Duygu; psikolojik tepki, biliş ve bilinçli farkındalık gibi birçok psikolojik alt sistemi koordine eden içsel bir durumdur (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000). Bu kavram; bir duygunun yanı sıra o duyguya özgü belirli düşünceleri, psikolojik, biyolojik durumları ve davranışsal eğilimleri içeren bir küme olarak ifade edilebilir. Duygular; hisler ve ruh halini (duygu durumunu) kapsar.

1. His (Duygu): Genellikle bir olaydan dolayı açığa çıkan birine veya bir şeye yöneltilen güçlü hisler.

2. Duygu durumu (Ruh Hali): Duruma bağılı bir dürtüyle ilintili olmayan ve duygulardan daha az güçlü olan hisler.

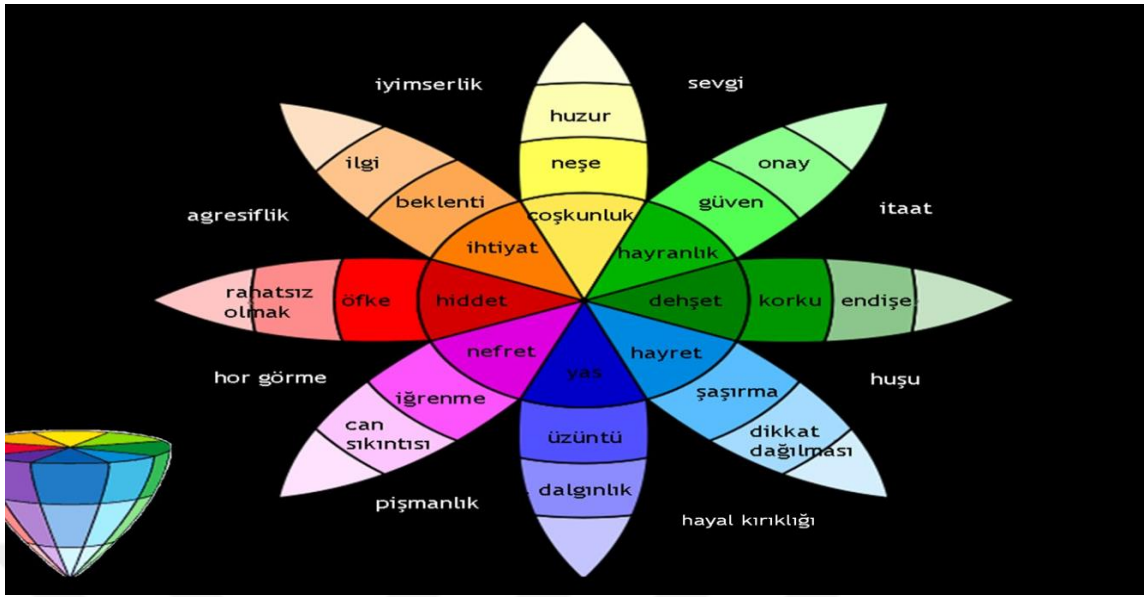
Tablo 1.2. Duygu ve duygu durumu arasındaki fark

His (Duygu)	Ruh Hali (Duygu Durumu)
Belirli bir olaydan dolayı açığa çıkarlar.	Nedenleri genellikle belirsiz ve geneldir.
Çok kısa sürerler (Saniyeler ve dakikalar).	Duygulardan daha uzun sürerler (Saatler veya günler)
Doğal olarak belirsiz ve çok sayıdadırlar (Korku, üzüntü, şaşırma, mutluluk).	Daha Geneldirler (Birden çok duygudan oluşan olumsuz ve olumlu olmak üzere iki türü var).
Genellikle yüzde belirli mimiklere neden olurlar.	Genellikle belirli mimiklerle gösterilmezler.
Doğaları aksiyonlara bağlıdır.	Doğaları bilişseldir.

Tabloya göre; duygu anlık ve kısa süreli bir tepki olarak ortaya çıkarken duygu durumu daha uzun süreli ve genel duygu durumunu ifade eder. Her ikisi de bireyin duygusal deneyimlerini anlamak ve açıklamak için önemli kavramlardır ve psikolojide duygusal durumların analizi ve yönetimi açısından önemli bir rol oynarlar (Gökalp, 2019).

Duyguların Sınıflandırılması

Plutchik (1980), duygularla ilgili yeni bir kavram önerisinde bulunmuştur. "Duygular Çarkı" adını verdiği bu kavramda, farklı duyguların bir araya gelerek yeni duyguları oluşturduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımda duygular, yoğunluk açısından kendi aralarında sıralanır; örneğin coşku, neşe ve huzur gibi. Benzer duygular birbirine yakinken, zıt duygular birbirlerinin karşıtlarıdır. Plutchik'in duygular çarkını Şekil 1.3'de gösterilmektedir (Erdem, 2014).



Şekil 1.3. Plutchik'in duygu çarkı (Plutchik, 2009).

Plutchik'in Duygu Çarkı'nda sekiz temel duygu birincil alanda bulunmaktadır: öfke, beklenti, neşe, güven, korku, şaşkınlık, üzüntü ve tiksiniş. Her birincil duygunun zıt kutupları mevcuttur ve bu zıtlıklar, duyguların yarattığı fizyolojik tepkilere dayanmaktadır. Örneğin, sevinç üzüntünün zıttıdır, korku öfkenin tam tersidir; beklenti sürprizin karşılığı iken, iğrenme güvenin zıttıdır. Duygu Çarkı'nda, renksiz duygular iki ana duygunun birleşimi olarak ortaya çıkar. Örneğin, beklenti ve neşe bir araya gelerek iyimserlik oluştururken, sevinç ve güven aşkı ifade eder. Duygular genellikle karmaşıktır ve bir duygunun aslında iki veya daha fazla farklı duygunun birleşimi olduğunu anlamak önemlidir. Ayrıca, duygu çarkında gösterilmeyen üçüncül duygular da bulunmaktadır, bunlar üç ana duygunun birleşiminden meydana gelir. Koninin dikey boyutu yoğunluğu temsil eder; duygular, tekerleğin dışından merkezine doğru hareket ettikçe yoğunlaşır ve bu renklerle gösterilir. Gölge ne kadar koyu olursa, duygu o kadar yoğun olur. Örneğin, öfke en düşük yoğunluk seviyesinde sıkıntıdır. En yüksek yoğunluk düzeyinde öfke, yıkıcı öfkeye dönüşen hiddet ifade eder. Duygular kontrol edilmediğinde, koyu mor renkteki bir can sıkıntısı hissi, nefrete dönüşebilir (Plutchik, 2009).

Duyguların Bileşenleri

Konrad ve Hendl'e (2003) göre duyguları oluşturan dört temel bileşen bulunmaktadır:

1. **Öznel Bileşen:** Bireylerin duygu olarak tanımladığı ve ifade ettiği durumları içerir. Örneğin; bir kişinin korku hissettiğinde bunun farkına varması ve ifade etmesi öznel bileşenin bir parçasıdır.

2. **Bilgiye Dayalı Bileşen:** Duyguların algılanması, değerlendirilmesi ve duygusal durumlarda davranışların kontrol edilmesi esasına dayanır. Örneğin; bir kişinin bir fare gördüğünde korkma duygusu hissetmesi, bilgiye dayalı bileşenle ilişkilidir.

3. **Psikolojik Bileşen:** Duygularla ilişkili olarak oluşan bedensel tepkileri ifade eder. Örneğin, heyecanlanan bir kişinin kalbinin hızlı çarpması psikolojik bileşenin bir örneğidir.

4. **Değişken- Dışavurumcu Bileşen:** Duygusal durumlarda ortaya çıkan kaçma, saldırma, mimik gibi motorsal tepkileri içerir. Örneğin, istenmeyen bir olay karşısında kaçma dürtüsü bu bileşene örnek olarak verilebilir (Savaş, 2012).

Bu bileşenler bir araya gelerek duyguların karmaşık ve çok boyutlu yapısını oluşturur, bireylerin duygusal deneyimlerini ve tepkilerini şekillendirir.

1.5.2. Duygusal Zekâ Kavramı ve Tarihçesi

Geçmişte, iş hayatında duyguların işe karıştırılmaması gerektiği fikri önemli bir söylem olarak benimsenmiştir. İşletmeler; çalışanlardan duygusal davranışları değil, mantıklı ve verimli çalışmayı beklemiştir. İşgörenlerin davranışlarına rehberlik etmesi beklenen şey mantık olmuştur. Örgütler, mantıklı davranışları doğru olarak tanımlamış ve duygusal davranışları olumsuz bir şekilde değerlendirmiştir. Ancak yapılan araştırmalar, insanın duygusal yönünün önemsenmemesinin aslında doğru bir yaklaşım olmadığını ortaya koymuştur. İnsanın duygusal bir varlık olduğunu reddetmek, işleri olumsuz etkileyebilir ve insanın en önemli özelliklerinden biri olan duyguları yok saymak zararlı olabilir. Duygusal zekâ kavramının temeli olan bu yaklaşımda duyguların sağlıklı bir şekilde kabul edilmesinin mantığın kaybolmasını engellediği ve genel zekâ üzerinde olumlu etkileri olduğu artık bilinmektedir (Acar, 2002).

Edward Thorndike, Edgar Poll, David Wechsler ve Howard Gardner gibi isimlerin çalışmaları; duygusal zekâ terimiyle ilgili önemli ve kabul gören çalışmalardır. Duygusal zekâ terimi, 1920'lerde ortaya çıkmış ve literatüre dâhil olmuştur. Başlangıçta Thorndike

1920'lerde "sosyal zekâ" terimini kullanmış olsa da 1990'lı yıllarda Salovey ve Mayer'in yayımladığı çalışmalarla "duygusal zekâ" terimi yaygınlaşmıştır (Doğan ve Şahin, 2007). Duygusal zekâ kavramının öncesinde kişinin zekâsının ve başarısının sadece IQ ile belirlendiği düşünülüyordu. Ancak yapılan araştırmalar, duygusal zekânın varlığını ve diğer zekâ türlerinin etkisinin sadece IQ ile sınırlı olmadığını ortaya koymuştur (Soyugüzel, 2019). Bu bulgular, duygusal zekânın önemini vurgulayarak bireylerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin de başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Basit olarak tanımlandığında duygusal zekâ duyguların akıllıca kullanılmasıdır (Çakar ve Arbak, 2004).

Duygusal zekâ hakkında literatürde çok farklı tanımlar mevcuttur ancak duygusal zekâ ile ilgili olarak model geliştiren çeşitli bilim insanlarına ait tanımlara yer verilmiştir. Cooper ve Sawafa göre Duygusal Zekâ: Duyguların gücünü, insan enerjisi bilgi ve etki kaynağı olarak anlama ve etkili olarak uygulama yeteneğidir. Salovey ve Mayer tarafından açıklanan duygusal zekâ; bireylerin duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneklerini içerirken bu duyguları düşünce süreçleriyle bütünleştirebilme, anlama ve muhakeme etme becerilerini kapsar. Ayrıca duygusal zekâ, duyguları düzeltme ve yönetme kapasitesini de içerir (Mayer ve Salovey, 1997) Bar-On'un duygusal zekâ tanımı ise kişinin çevresel taleplerle ve baskılarla başa çıkma becerisini etkileyen ve bilişsel olmayan yetenekler, yetkinlikler ve becerilerin bütünüdür (Bar-On, 2005). Bu tanım, duygusal zekâyı bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı zorluklarla başa çıkma yetenekleri ve sosyal çevreleriyle etkili ilişkiler kurma yetkinlikleri üzerinde odaklanan bir perspektifle ele almaktadır. Goleman ise duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularının farkında olma, kendini ve diğerlerini motive etme ve ilişkilerini iyi yönetme kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2018). Duygusal zekânın bireylerin duygusal farkındalık, anlayış ve yönetim becerilerine odaklanan çok boyutlu bir kavram olduğunu göstermektedir. Bu beceriler, bireylerin kendileriyle ve diğerleriyle daha etkili ve sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve çevresel taleplere uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

Goleman (2002); duygusal zekâ kavramını "bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, kendi motivasyonunu yönlendirme, içinde bulunduğu duygusal durumu ve ilişkilerdeki duyguları etkili bir şekilde yönetme yeteneği" olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ; kişinin kendini bilme, duygusal farkındalık geliştirme, olumlu ve yapıcı

davranışlar sergileme, zorluklarla kararlılıkla mücadele etme, olumlu ilişkiler kurma ve bunları sürdürme becerilerini içeren bir kavramdır (Baltaş, 2006). Duygusal zekâ, bilişsel zekâ ile birbirini tamamlayan özellikler olduğu için bir diğerinin yerine geçemez. Akademik alanyazınında belirtilenler doğrultusunda bireyin duygularını, düşüncelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

Duygusal zekâ; kendi duygularımızı ve birbirimize olan hislerimizi tanıma, kendimizdeki duyguyu ve başkalarıyla olan ilişkileri daha iyi yönetebilme yeteneğidir (Hamzah, 2005; akt. Wahyuddin, 2016). İyi bir duygusal zekâyâ sahip olan öğretmenlerin duygu ve hisleri yönetme becerisine sahip olmasının yanı sıra eğitsel amaçlara ulaşmak için işbirliği içinde daha aktif olan öğretmen olduğu söylenebilir. Robert Rosenthal araştırmasında duygularını ve sözel olmayan kodları analiz edebilen kişilerin kendilerini duygusal olarak daha iyi ayarladıklarını, daha popüler, etkileşimi daha kolay ve daha duyarlı olduklarını belirtmektedir (Goleman, 2006). Öğrenmenin en uygun bir şekilde gerçekleşmesi ve maksimum öğrenme düzeyine çıkabilmesi için öğrenme sürecinde öğretmenlerin duygusal zekâsına ihtiyaç duyulmaktadır (Pono, Catipay, Tampus, Orapa, Sobiono, Lou ve Bergamo, 2022).

Duygusal zekâ, eğitimin başarılı bir şekilde ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Duygusal zekâyâ sahip öğretmenler, duygularını tanıma ve uygun şekilde kontrol etme becerisine/yeteneğine sahip olmalıdır. Öğrencileriyle duygudaşlık kurmalı ve onları cesaretlendirmelidir. Okul veya sınıf ortamında öğrenciler farklı problemlerle karşılaşabilmektedir. Aynı zamanda bazı öğrenciler okula karşı olumlu bir tutuma sahip olmadığından okula devam etmezler. Bu gibi durumlarda duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenler; öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaştığı durumlarda anlayışlı bir yaklaşım sergileyerek onlara destek olmayı, sınıf problemleriyle başa çıkmayı ve pozitif etkileşimleri teşvik etmeyi başarabilir. Bu şekilde öğrencilerin okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Duygusal Zekâ'nın Unsurları

Duygusal idrak yeteneği, bireyin kendi benliğini anlama ve ifade etme yeteneği açısından son derece değerlidir. Bu yetenek, bireyin kendi duygularını gerçekçi ve doğru bir şekilde değerlendirmesini ve başkalarıyla duygusal iletişim kurduğunda olması gereken

yerde pozitif veya negatif tepkiler vermesini sağlar. Bu nitelik, insanı gerçekten yönlendiren ve etkileyen bir özellik olarak tanımlanabilir. Lakin bu yapılanmanın oluşumunda birbirinden farklı etkenlerin dışarıya vurduğu da gözlemlenmektedir ve bu etkenler sayesinde duygusal zekâ kendiliğinden ortaya çıkabilmektedir. Duygusal zekâyı ortaya çıkaran bu öğeleri inceleyecek olursak bunlar (Çetinkaya ve Alparslan, 2011);

Öz Bilinç: Duygusal zekânın temel bileşenlerinden biri olan öz bilinç, bireyin duygularının oluşumunu fark etme ve bu duyguların olumlu ve olumsuz yanlarını bilme yeteneğini ifade eder. Aynı zamanda birey, kendi duygusal durumunu ve bu durumdayken sahip olduğu düşünceleri farkındalıkla gözlemleyebilir. Öz bilinç; duygusal bilinç, öz güven ve kendini doğru değerlendirme yeteneklerini içermektedir. Bu beceriler sayesinde birey, duygusal durumlarına daha derinlemesine anlam vererek kendini daha iyi tanıma ve anlama imkânı bulur (Acar, 2001).

Kendi Duygularını Yönetebilme-Öz Denetim: Duyguları yönetebilme veya öz denetim, bireyin duygusal tepkilerini, güdülerini ve sahip olduğu kaynakları etkin bir şekilde kontrol edebilme yeteneğidir. Bu beceri, bireylerin duygularının esiri olmaktan kaçınmasını ve aynı zamanda duygularını bastırmaktan uzak durmasını ifade eder. Öz denetim, duyguların dengeli ve uyumlu bir biçimde ifade edilebilmesini sağlar. Amaç; duyguları bastırmak değil, denge ve uyum içinde yaşam olduğu için her duygunun kendine özgü bir değeri ve önemi vardır. Duyguların fazlasıyla bastırılması, kişide duygusuzluk ve soğukluk yaratabilirken aşırı kontrolsüz duygusal tepkiler ise aşırı ve dengesiz bir hal alabilir (Goleman, 2018).

Motivasyon: Motivasyon kavramı, "duyguları hedefe yönelik olarak düzenleyebilme", "hedef ve arzular doğrultusunda çaba gösterme", "duygularını itici güç olarak kullanıp bir işi başlatma veya devam ettirme yeteneği" gibi tanımlarla açıklanmaktadır. Motivasyon becerisi, bireyin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde yönetebilmesini gerektirir. Duygu ve düşüncelerini yönetebilen bireyler, kendilerini herhangi bir işe motive edebilme yeteneğine sahip olur, hedefe ulaşmak için harekete geçebilir ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları daha kolay aşabilir veya kararlılıklarını sergileyebilirler. Dolayısıyla duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin motivasyon becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Goleman, 2018).

Kişinin motivasyonu; başarıma isteği, bağlılık, öncelik alma ve iyimserlik gibi yetkinlikleri gerektirir. Motive olmak, kişinin hedeflerine odaklanabilmek için duygularını harekete geçirebilmek ve uzun süre çalışma sabrını göstermek anlamına gelir. Kişinin olumsuz duygulardan sıyrılarak yeniden hedeflerine odaklanabilmesi, zekâsının bir göstergesidir (Kara, 2015).

Empati: kişinin başkalarının perspektifinden olayları anlayabilme ve duygularını anlama yeteneğidir. Bu yetenek, başkalarıyla etkili ilişkiler kurmada temel bir yapı taşı olarak kabul edilmektedir Empati; başkalarını anlama, onların gelişimine katkı sağlama, farklılıklardan faydalanma, hizmete yönelimli olma ve politik bilince sahip olma gibi özelliklerden oluşmaktadır. Empatinin temelinde başkalarına yardımcı olmak için onları anlama ve duyarlılık gösterme yatmaktadır. İyi bir dinleyici olmak, başkalarının hislerini ve ihtiyaçlarını anlama sürecine katkı sağlar. Farklılıklardan yararlanmak ise farklı arka plana sahip bireylerin özelliklerine saygı duymak ve bu farklılıkları fırsatlara dönüştürmek anlamına gelir, böylece ön yargı ve hoşgörüsüzlüğe karşı mücadele edilmiş olur (Goleman, 2017). Ayrıca Empati, etik bir değer olarak insanlar arasında olumlu ve anlayışlı bir etkileşimi teşvik ederek daha iyi bir iletişim ve ilişki kurma yeteneğini destekler. Bu beceri, bireyler arası uyum ve iş birliği açısından önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Sosyal Beceriler: Sosyal beceriler, insanların ilişkilerinin sağlıklı ve uzun vadeli olmasına katkıda bulunarak sosyal bağlantılarını daha etkili bir şekilde yönetmelerini sağlar. Öz farkındalığı yüksek olan bireylerin başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlama yetenekleri, sosyal beceriler, sosyalleşme konusunda daha başarılı olmalarını sağlar (Arslantaş, 2016). Bu özelliği sayesinde sosyal beceri, bireyin çevresiyle iletişim kurmasına ve ilişkilerini yönetmesine olanak tanır. Sosyal farkındalık ve duygudaşlık becerilerine sahip olan bireylerde daha gelişmiş olan sosyal beceriler, ilişkilerin daha uzun süreli olmasını sağlar. Bu becerilerin kullanılmasıyla duyguları etkili bir şekilde yönetmek, sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru bir şekilde anlamak, pürüzsüz etkileşimler kurmak, ikna ve liderlikte kullanmak, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak, iş birliği ve ekip çalışması için kullanmak mümkündür (Goleman, 2018).

Sosyal becerisi yüksek olan bireyler, çevrelerindeki kişilerle kolayca bağlantı kurabilirler. Onların tepkilerini ve hislerini anlayabilirler. Açık bir şekilde dinleyerek ve

etkili iletişim kurarak inandırıcı mesajlar iletebilirler. Değişimi başlatıp diğerlerine değişimi kabul ettirebilirler. Liderlik vasfı yüksek olan bireylerdir ve gruplara ilham verirler, yol gösterirler. Etkili ikna taktikleri kullanırlar. Anlaşmazlık durumlarında çözüm yolları bulurlar ve uzlaşma sağlarlar. Ortak hedeflere yönelik çalışarak diğerleriyle iş birliği içinde olurlar ve amaca hizmet edecek ilişkiler geliştirirler (Yılmaz, 2014).

1.5.3. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ modelleri, yapılan çalışmalara göre kavramsal olarak üç başlık altında incelenebilir: yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli (Salovey ve Mayer, 1993), karma duygusal zekâ modeli (Goleman, 2020; Bar-on, 2005) ve algılanan duygusal zekâ özellik modeli (Petrides, 2010) olarak ele alınmıştır (Yazıcı, 2019).

Tablo 1.3. Duygusal zekâ Modelleri

Yetenek Duygusal Modeli	Karma Duygusal Zekâ Modeli	Algılanan Duygusal Zekâ Modeli
Bireyin duygusal yeteneklerinin geliştirilebilir olduğunu belirtir (Salovey ve Mayer, 1990).	Bireyin duygusal olarak kişilik tabanlı ve geliştirilebilir bir yeteneği olduğunu belirtir (Goleman, 2020; Bar On, 2005; Cooper ve Sawaf, 1997).	Bireyin duygusal özelliklerinin kişilik yapısı ile ilişkisini belirtir (Petrides, 2010).

Kaynak: (Yazıcı, 2019).

Mayer ve Salovey Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey, duygusal zekânın farklı yeteneklerden oluştuğunu savunan araştırmalar yapmışlardır. Onlara göre duygu ve düşüncenin uyumu, anlama, analiz etme ve kontrol etme becerisi olarak tanımlanabilir. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ modeli dört bileşenden meydana gelir:

a) Duyguyu Algılamak: Kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını yüz, beden ve ses gibi ipuçlarından fark edebilmesidir. Duyguların çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla nasıl ifade edildiğini kavramayı içerir.

b) Duyguyla Düşünceyi Desteklemek: Kişinin duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlayabilmesi ve duygularını karar verme sürecinde kullanabilmesidir. Bazı problemlerin çözümünde duyguların faydalı olabileceğini bilmeyi içerir.

c) Duyguyu Anlamak: Kişinin duygularını yorumlayabilmesi, duyguların zamanla nasıl değişebileceğini öngörebilmesi ve duyguların sonuçlarını değerlendirebilmesidir.

d) Duyguyu Yönetmek: Kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını uygun şekilde düzenleyebilmesidir. Bu beceri, kişiliğin temel bir unsuru olarak görülür (Caruso ve Salovey, 2004).

Goleman, Bar-On ve Cooper ve Sawaf Karma Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ, kişilikle bağlantılı olarak araştırılan bir konudur. Bu alanda çalışan Revuen Bar-On ve Daniel Goleman gibi araştırmacılar, duygusal zekâyı ortak bir model çerçevesinde ele almışlardır. Ancak bu modelin bazı yönlerinde görüş ayrılıkları vardır (Doğan ve Şahin, 2007). Daniel Goleman, “Duygusal Zekâ Neden IQ’dan Önemlidir?” başlıklı kitabında, duygusal zekânın önemine dikkat çekmiş ve hem akademik hem de toplumsal ilgi uyandırmıştır. Goleman, duygusal zekânın bilişsel zekâyâ göre daha belirleyici olduğunu iddia etmiş ve duygusal zekâ yetersizliğinin bireyin hayatının pek çok alanını olumsuz etkileyebileceğini ileri sürmüştür (Doğan ve Şahin, 2007; Kırhan, 2014).

a) Kişisel Yeterlilik

Öz bilinç; kişinin kendi duygularını fark etmesi, kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmesi ve kendi beceri ve değerlerini tanıması olarak tanımlanabilir. Özbilinç, bireyin kendi duygusal durumlarını, güçlü ve zayıf yönlerini, ihtiyaçlarını ve içsel motivasyonlarını anlama ve değerlendirme yeteneğini ifade eder. Liderin duygusal farkındalığa sahip olması, mevcut anı tanıma ve bu farkındalığı avantaj haline getirme yeteneği açısından büyük bir öneme sahiptir (Chan ve Mallett, 2011). Kendini yönlendirme, kişinin zararlı dürtü ve duygularını denetlemesi, davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi, doğru ve dürüst olması, yeni fikir ve bilgilere açık olması ve değişime uyum sağlaması olarak ifade edilebilir. Motivasyon; kişinin mükemmellik seviyesini belirleme

ve artırma, grup veya kuruluşun amaçlarına bağlanma, engel ve başarısızlıklara karşı dirençli olma ve fırsatları yakalama olarak açıklanabilir.

b) Sosyal Yeterlilik

Empati; insanların duygularını ve bakış açılarını anlayabilme yeteneğidir. Bu yetenek; başkalarının hislerini sezebilme, onların sorunlarıyla ilgilenme ve anlama, müşteri ihtiyaçlarını önceden görebilme ve karşılayabilme kabiliyeti, başkalarının gelişim ihtiyaçlarını anlama yeteneği, farklı insanlar aracılığıyla fırsatları değerlendirme yetisi ve bir grup içindeki güç ilişkilerini ve duygusal akımları anlama becerisini içerir. Ayrıca politik bilinç, bir grup içindeki güç dengelerini ve duygusal akışları anlama yeteneğini de içerir (Decety ve Lamm, 2006).

Sosyal beceriler; başkalarını etkilemek için etkili ikna stratejileri kullanma, açık fikirli bir şekilde dinleme ve ikna edici mesajlar sunma, ortak hedeflere erişmek için ekip içinde sinerji yaratma, amaçla uyumlu ilişkiler kurma, değişimi tetikleme veya yönetme, anlaşmazlık durumlarında uzlaşma sağlama, hedef odaklı iş birliği yapma ve bireyleri ve grupları motive etme ve yönlendirme yetkinliklerinden oluşmaktadır (Goleman, 2018).

Bar-On (2005) tarafından geliştirilen duygusal zekâ modeli beş ana boyuta sahiptir. Bu boyutların her biri de kendi içinde alt boyutlara ayrılmaktadır. Bunlar şunlardır: Bireysel boyut: Kendine güven, duygusal farkındalık, özerklik, kendini geliştirme, kendini ifade etme becerilerini içermektedir. Kişiler arası boyut: Sosyal sorumluluk, insan ilişkileri, empati becerilerini kapsamaktadır. Uyum boyutu: Problem çözme, gerçeklik testi, esneklik becerilerinden oluşmaktadır. Stres Yönetimi boyutu: Duygusal kontrol, stres toleransı becerileridir. Genel Huy boyutu: Mutluluk ve iyimserlik durumlarını ifade etmektedir.

Bar-On, bu yeteneklerin ölçümü için Duygusal Katsayı Envanteri'ni tasarlamış ve bu araçla bireylerin başarı potansiyelini ve IQ testlerinin kapsamadığı becerileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu envanterin güvenilirliği, 1985-1997 yılları arasında Kanada, A.B.D, Almanya, Arjantin, İsrail ve Güney Afrika'da test edilmiştir. Ancak bu envanterin çok farklı kavramları bir arada ölçme gibi bir dezavantaja sahip olduğu için Bar-On, modelini 2000 yılında revize etmiştir (Çelenk, 2015).

Duygusal zekâ modellerinden biri de Cooper ve Sawaf tarafından önerilen modeldir. Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zekâ; *“duyguların gücünü ve hızını, insanın enerjisini, bilgisini, ilişkilerini ve etkisini bir kaynak olarak algılama, anlama ve etkili bir şekilde kullanma becerisidir.”* (Konakay, 2013). Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyı dört temel boyutla açıklamışlardır. Duygusal zekâyı oluşturan bu dört boyut şunlardır:

Duyguları Öğrenmek: Kişinin duygusal potansiyelini fark edip değerlendirmesi ve bu bilgileri ilişkilerinde kullanabilmesidir. Bunun için kişinin, duyguları objektif olarak algılama becerisi olan “duygusal dürüstlük”, enerjisi ve duyguları arasındaki ilişkiyi başarı için kullanma becerisi olan “duygusal enerji”, duyguların verdiği mesajları anlama ve buna uygun davranma becerisi olan “duygusal geri bildirim” ve duyguları pratik olarak sezme becerisi olan “pratik sezgi” yetkinliklerine sahip olması gerekir (Öztekin, 2006).

Duygusal Zindelik: Zindelik kavramı fiziksel alanda olduğu gibi duygusal alanda da önemlidir. Bunun için kişinin, bireylerin duygusal varlıkları olarak tanımlanan “öz varlık”, kişinin oluşturduğu güven ortamı olarak tanımlanan “güven çemberi”, memnuniyetsizliklerin yapıcı olarak eyleme geçirilmesi olarak tanımlanan “yapıcı memnuniyetsizlik”, “esneklik” ve “yenilenme” yetkinliklerine sahip olması gerekir (Korkmaz, 2006).

Duygusal Derinlik: Kişinin içsel amaçlarını belirleyerek kendini bunlara adanması ve bunu örgütteki amaçlarla uyumlu hale getirmesidir. Kişinin kendine özgü potansiyel ve amaçlarını saptayıp kendisini amaçlarını gerçekleştirmeye duygusal olarak bağlaması, dürüstlüğü yaşaması ve insanlar üzerinde otorite kullanmadan etki yaratması anlamına gelmektedir (Korkmaz, 2006).

Duygusal Simya: Kişinin yeni bir şey yaratabilme yeteneğine odaklanmıştır. Duygusal simya, değersiz duyguların daha değerli hale gelmesi ve onların güçlerinden faydalanılmasının yanı sıra sezgisel akış, kişinin geçmişi, geleceği ve şimdiki zamanı beyninde canlandırabilmesi olarak tanımlanan zihinsel zaman değişimi, fırsatları sezinleme ve geleceği inşa etme yetilerinden oluşmaktadır (Arslantaş, 2016).

Petrides ve Furnham Duygusal Zekâ Modeli

Petrides ve Furnham, duygusal zekâyı; davranışsal eylemlerle, bireyin duygularını kullanma algısı ve bunları bireysel işleme yetisi olarak ele almışlardır. Duygusal zekâ modellerinin temel boyutları dört boyut olmak üzere;

- (a) iyi olma,
- (b) öz kontrol,
- (c) duygusallık ve
- (d) sosyalliktir (Yazıcı, 2019).

1.5.4. Kapsayıcı Liderlik ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Bireyin duygularının sadece hissettikleri değil, aynı zamanda bir bilgi kaynağı olduğu ifade edilebilir. Duygular, insanlar arasında bulaşıcıdır; bu nedenle, bir organizasyondaki tüm çalışanların duyguları, organizasyonun genel atmosferini büyük ölçüde etkileyebilir. Özellikle liderlerin duygusal tepkileri ve eylemleri, takipçilerin duygusal durumlarını ve davranışlarını belirleyebilir (Goleman vd., 2002).

Duygusal zekâ, bir liderin liderlik görevlerini yerine getirmesi ve etkili bir liderlik sergilemesine önemli ölçüde katkı sağlar (Hayashi ve Ewert, 2006; Mandell ve Pherwani, 2003; Mills, 2009). Araştırmalar, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan liderlerin, büyük değişikliklerin ve belirsizliklerin ortasında bile odaklarını koruyabildiklerini göstermektedir (Cengiz, Acuner ve Baki, 2006). Ayrıca bu liderler, çalışanlarıyla duygusal bir bağ kurarak işlerini daha anlamlı hale getirebilirler (Goleman vd., 2002; Gittell, 2001). Bu bağlamda, duygusal zekâyı sahip liderler, çalışanlarıyla daha derin ve anlamlı ilişkiler kurabilir ve bu da iş ortamının verimliliğini artırabilir.

Liderlik, bir süreçtir, ortak hedeflere yöneliktir ve grup içindeki insanları etkilemeyi amaçlar (Northouse, 2018). Bu özellikler düşünüldüğünde liderlik eyleminin sosyal bir ortamda, insanlar aracılığıyla ve insanlar için gerçekleştirildiği söylenebilir. Örgütlerde lider ve takipçiler arasındaki etkileşimlerin genellikle duygusal ve sosyal nitelikli olduğu ifade edilebilir. Lider, rasyonel bir yaklaşım benimsemesine rağmen genellikle takipçileri

liderlerinin duygusal işaretlerine tepki gösterebilirler. Ashforth ve Humphrey (1995) tarafından vurgulandığı gibi iş deneyimleri duygusal yönleriyle doludur. Lider herkesle birebir iletişim halinde olmasa bile liderin etkisi örgütün atmosferinde hissedilir. Bu nedenle lider aynı zamanda duygusal rehberdir. Olumsuz duyguların havayı bozmasını önlemek ve yayılan duygulara olumlu bir yön vermek liderin görevidir. Bir lider, takipçilerinin duygusal durumları üzerinde etkili olabilen bir kişidir.

Liderlik, örgüt içindeki duygusal atmosferin oluşumunda önemli bir rol oynayarak takipçilerinin duygusal durumlarını etkileyebilir (Chrusciel, 2006; Brockert ve Braun, 2000; Goleman, vd., 2002). Dolayısıyla yöneticilerin sergilediği liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal zekâlarının hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilenmesine neden olabilir. Bu etki, hem liderin kişisel etkisiyle hem de örgütün kültür ve iklimi üzerinden gerçekleşebilir. Kapsayıcı liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri, genellikle duygusal zekâ seviyeleri yüksek olan bireylerdir. Bu liderler, duygusal zekâlarını kullanarak öğretmenler arasında güven ve saygı ortamı oluşturabilir, işbirliğini teşvik edebilir ve duygusal zorlukları ele almak için etkili stratejiler geliştirebilirler. Aynı zamanda kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini artırabilir. Çünkü bu tarz liderlik, empatiyi teşvik eder, açık iletişimi destekler ve takım ruhunu güçlendirir (Gittell, 2001). Örneğin; okul müdürleri kapsayıcı liderlik davranışı sergilediklerinde, öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Kapsayıcı liderlik, çalışanların farklı görüşlere değer verildiği, katılımın teşvik edildiği ve destekleyici bir çalışma ortamının sağlandığı bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik tarzı, öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir ve örgütün genel iklimini ve kültürünü olumlu yönde etkileyebilir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini artırabilir. Okul müdürlerin desteği ve motive edici tutumları, öğretmenlerin duygusal farkındalıklarını artırarak duygusal zekâ becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda okul müdürlerin, öğretmenlerle olan ilişkilerini güçlendirerek empati becerilerini de geliştirebilir.

1.5.5. Örgütsel Performans ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Son yıllarda yapılan araştırmalar, duyguların çalışma yaşamındaki rolünün önemine dikkat çekmektedir. Ashford ve Humphrey'e (1995; akt. Gerçek ve Özveren, 2023) göre; önümüzdeki yıllarda örgütsel alanda duygusallık ve gerçekçiliğin bir arada bulunacağını, duyguların örgütler için işlevsel bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Son zamanlarda yapılan çeşitli çalışmalarda duygusal zekâ kavramının farklı işyerlerinde ve zorluklarda çalışanların performansını iyileştirebileceği vurgulanmaktadır (Bustaman, Zubir, Mohamad ve Ramzi, 2020). Dolayısıyla çalışanların duygusal durumlarının farkında olunarak geliştirilmesine daha fazla önem verilmesi gerektiği önerilmiştir. Kurumlar, çalışanlarını etkin bir şekilde yönetmeye odaklanarak duygusal zekâ ve örgütsel destek gibi konuları dikkate almak ve uygulamaya koymak için çaba sarf etmektedir (Giao, H. Vuong, Huan, Tushar ve Quan, 2020).

Ülkemizde duygusal zekânın iş performansı üzerindeki etkisini araştırmak için birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin Doğan ve Demiral (2007), kurumların başarısındaki duygusal zekânın rolü ve önemine değinmiştir. Gürbüz ve Yüksel (2008) ise çalışma ortamında duygusal zekânın iş performansına etkisini incelemiştir. Ayrıca Yeniçeri, Akgül ve Çinar (2019), duygusal zekânın hizmet odaklılığında algılanan performans üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Duygusal zekâ ve iş performansı ilişkisine yönelik yapılan çok sayıda çalışma, farklı sektörlerde bu konuya odaklanmaktadır (Türker, 2016).

Birçok akademik çalışma, öğretmenlerin örgütsel performansı ile duygusal zekâları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal zekâ, kişinin duygusal farkındalığını, ifade becerilerini, anlayışını ve yönetimini içeren bir yetenektir. Öğretmenlerin bu yeteneklere sahip olması, sınıf ortamında daha etkili iletişim kurmalarına, öğrencilerle daha iyi bir ilişki kurmalarına ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerine yardımcı olur. Bu da öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek olması, motivasyonlarının artmasına ve daha etkili bir şekilde örgütsel hedeflere ulaşmalarına yardımcı olur. Bu bağlamda öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik eğitimlerin ve desteklerin sağlanması, örgütsel performanslarının artması açısından önemlidir.

1.6. KAPSAYICI LİDERLİKLE İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuyla ilgili daha önce yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

1.6.1.Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Kapsayıcı liderlik, duygusal ve sosyal zekâ konuları üzerine ulusal ve uluslararası araştırmalar gözden geçirilmiş ve konuyla ilgili çok az sayıda ulusal çalışma olduğu, özellikle son yıllarda bu konuda ulusal araştırmaların arttığı görülmektedir. “Kapsayıcı liderlik, sosyal ve duygusal zeka” konularıyla ilgili eğitim alanındaki çalışmaların sağlık, işletme..vb alanlarda yapılmış çalışmalara kıyasla daha az sayıda olmasından ötürü ilgili araştırmalar bölümünde, eğitim alanına ek olarak farklı alanlarda yapılmış çalışmalara da yer verilmiştir.

Çevik, Culha ve Çevik (2023) tarafından yürütülen çalışmada, kapsayıcı liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın ana odak noktası, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkide cinsiyet ve yaş faktörlerinin düzenleyici rolünü belirlemektir. Çalışmada, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının yüksek olduğu; öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm arasında ortalama düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bu ilişkide cinsiyet ve yaş faktörlerinin düzenleyici bir etkisi olduğu da belirlenmiştir.

Ağalday (2022) tarafından yapılan çalışmada, kapsayıcı liderlik ve okul müdürüne olan güvenin okullardaki örgütsel ikiyezlülük üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları, kapsacı liderliğin örgütsel ikiyezlülüğe doğrudan ve dolaylı olarak etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca müdüre güvenin kapsayıcı liderlik ile örgütsel ikiyezlülük arasında aracı bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Ağcihan (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özellikleri ile okullardaki sosyal diyalog arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada karma bir modele göre iki aşamalı bir açıklayıcı ardaşık desen kullanılmıştır. Nicel bulgular, okul yöneticilerinin

orta düzeyde kapsayıcı liderlik özelliklerine sahip olduğunu, eğitim durumu ve görüşme sıklığı gibi değişkenlerin yöneticilerin kapsayıcı liderlik özelliklerinde farklılıklara neden olduğunu ve okullarda sosyal diyalogun orta düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Ayrıca, okul yöneticileri arasında kapsayıcı liderlik özellikleri ile okullardaki sosyal diyalog arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel bulgular ise katılımcıların okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerini olumlu ve olumsuz özelliklerle tanımladıklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların kişisel özelliklerin okul yöneticilerinin kapsayıcı liderliğini şekillendirdiğini düşündükleri ve sosyal diyalogun okullarda bilgi paylaşımı, danışma ve müzakere şeklinde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

Baş (2022) tarafından yapılan çalışmada kapsayıcı liderliğin çalışan performansı üzerindeki etkisi ve bu etkide psikolojik güvenliğin aracı rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada kapsayıcı liderlik, performans ve psikolojik güvenlik değişkenleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca psikolojik güvenlik ile çalışan performansı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kapsayıcı liderlik ile çalışan performansı arasındaki ilişkide psikolojik güvenliğin kısmen aracılık ettiği sonucuna varılmıştır.

Gül (2021) tarafından yapılan çalışmada çalışanların iş performansı üzerindeki kapsayıcı liderliğin etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarında, kapsayıcı liderliğin iş performansı ve psikolojik güvenlik üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve psikolojik güvenliğin kapsayıcı liderlik ile iş performansı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Okçu ve Deviren (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile Hofstede'nin ulusal kültür boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, kapsayıcı liderlik boyutları ile bireysel kültür değerlerinin alt boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu; kapsayıcı liderlik boyutlarının bireysel kültür değerlerinin alt boyutlarını çok düşük düzeyde de olsa yordadığı ortaya çıkmıştır.

Sürücü ve Maslakçı (2021) yaptıkları çalışmada, kapsayıcı liderliğin işe adanmışlığa etkisi üzerine çalışma yapmışlardır. Çalışmada kapsayıcı liderlik

davranışlarının (açıklık, erişilebilirlik ve hazır olma) işe tutkunluk üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Toprak ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen çalışmada, okul yöneticilerinin sergilediği kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları, okul yöneticilerinin gösterdiği tanıma ve destekleme, adalet, iletişim ve eylem alt boyutları ile öğretmenlerin içsel, dışsal ve toplam motivasyon düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada bencillik ve saygısızlık alt boyutuyla öğretmenlerin motivasyonu arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kapsayıcı liderliğin çalışanların örgütsel destek algıları ve yenilikçi iş davranışları üzerindeki etkileri incelenmiş ve kapsayıcı liderliğin algılanan örgütsel desteği ve yenilikçi iş davranışını anlamlı şekilde etkileyen bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Şentürk (2019) tarafından yapılan çalışmada, kapsayıcı liderlik davranışının kuruluşun iş modeline etkisi ve aynı zamanda örgüt üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kapsayıcı liderliğin kuruluşun iş modeli üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı ortaya konulmuştur.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Dahleez, Aboramadan ve Abdelfattah (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kapsayıcı liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkinin nasıl şekillendiği üzerinde yoğunlaşmış, bu ilişkide psikolojik sahiplenme ve çalışan gelişimi faktörlerinin arabulucu rolleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçları, kapsayıcı liderliğin iş tatmini ile yüksek düzeyde bir şekilde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kapsayıcı liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sahiplenme ve çalışan gelişimi faktörlerinin arabulucu rol oynadığı tespit edilmiştir.

Kuknor ve Bhattacharya (2022) tarafından yapılan çalışmada, kapsayıcı liderlik ile örgütsel katılma arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda, kapsayıcı liderlik davranış düzeyi arttığı vakit örgütsel katılım düzeyinin de arttığı saptanmıştır.

Mansoor ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, kapsayıcı liderliğe katkıda bulunan faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çalışan bağlılığının aracılık etkisi de dâhil, kapsayıcı liderlik ile yenilikçi iş davranış arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Oad ve Alwi (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş performanslarını artırmak amacıyla liderlerin kapsayıcı liderlik becerilerine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kapsayıcı liderlik davranışları sergilendiğinde öğretmenlerin kapasitelerine ve yenilikçi tutumlarına dayalı ihtiyaç temelli müdahaleyi kolaylaştırarak öğretmenlerin iş performansında temel bir rol oynamadığı saptanmıştır.

Sung (2021) tarafından yapılan çalışmada, kapsayıcı liderliğin iş doyumu üzerindeki etkileri, örgütsel adaletin aracı rolü araştırılmıştır. Çalışmada, kapsayıcı liderliğin iş tatmini ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu ve örgütsel adalet algısının bu ilişkiye aracılık ettiği saptanmıştır.

Bannay, Hadi ve Amanah (2020), kapsayıcı liderlik davranışlarının, işe bağlılığın aracılık rolüne vurgu yaparak yenilikçi iş yeri davranışı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, kapsayıcı liderlik ve işe bağlılığın yenilikçi iş yeri davranışı ile anlamlı derecede ilişkili olduğu ve işe bağlılığın kapsayıcı liderlik ile yenilikçi iş yeri davranışı arasında aracılık rolü oynadığı saptanmıştır.

Van Buskirk (2020) tarafından yapılan çalışmada, kapsayıcı liderlik ve yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkinin bir aracısı olarak psikolojik güçlendirmeyi keşfetme ve bir aracı olarak psikolojik güçlendirmeye odaklanarak kapsayıcı liderliğin çalışanların duygusal örgütsel bağlılığı ile ilişkili olduğu temel süreci incelenmiştir. Ayrıca psikolojik güçlendirmenin dört boyutundan hangisinin kapsayıcı liderlik ile duygusal örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye en güçlü şekilde aracılık ettiği araştırılmıştır. Kapsayıcı liderliğin duygusal örgütsel bağlılıkla anlamlı olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu; açık, ulaşılabilir ve erişilebilir olmaları yoluyla daha yüksek düzeyde kapsayıcı

liderlik sergileyen yöneticilerin kuruluşlarına bağlılık, özdeşleşme ve katılım hissetme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Carmeli ve arkadaşları (2010) tarafından yürütülen çalışmada, kapsayıcı liderliğin, psikolojik güvenlik boyutu ile özgün iş görevlerine katılım arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, kapsayıcı liderliğin psikolojik güvenlik ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğu ve bu ilişkinin çalışanların özgün iş görevlerine katılımını artırdığı tespit edilmiştir.

1.7.ÖĞRETMEN PERFORMANSINA İLİŞKİN YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

1.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Kahveci (2022), öğretmenlerin mesleki performansları ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu çalışmada, 300 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen betimsel tarama modeli, okul yöneticisinin benimsediği liderlik stilinin öğretmen performansına olan etkisini değerlendirmektedir. Elde edilen bulgular, okul müdürünün liderlik stilinin, öğretmenlerin performansına yönelik algıları üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, serbest bırakan liderlik stilinin öğretmen performansına herhangi bir etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okul müdürünün liderlik stilinin, öğretmen performansını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Özgenel ve Aktaş (2020) tarafından yürütülen çalışmada, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul türüne bağlı olarak farklı liderlik stilleri ile öğretmen performansı arasında önemli farklar tespit edilmiştir. Otokratik liderlik stili ile öğretmen performansı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki gözlenirken, demokratik liderlik stili ve işbirlikçi liderlik stili ile öğretmen performansı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Serbest bırakıcı liderlik stili ile öğretmen performansı arasında ise pozitif bir ilişki saptanmış olmakla birlikte bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Buna ek olarak okul müdürünün otokratik liderlik stili; öğretmen performansını negatif yönde ve düşük düzeyde etkilerken demokratik ve işbirlikçi liderlik stillerini pozitif yönde ve orta düzeyde

etkiler. Serbest bırakıcı liderlik stili ise pozitif yönde ancak düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Seyidoğlu (2020), ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 440 öğretmenin katıldığı bir araştırmaya dayanmaktadır. Araştırma, Siirt ilinde 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşlerine dayanarak, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin örgütsel performans düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin olumlu algılarının artmasıyla birlikte öğretmenlerin örgütsel performans düzeylerinin de yükseldiğini tespit edilmiştir.

Yakupoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışma, ortaokul öğretmenlerinin iş tatmininin çalışma performansları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel tatmin, dışsal tatmin ve iş tatmin düzeyleri ile çalışma performansları arasında ortalama düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Bozan ve Ekinçi (2018) tarafından yapılan çalışma, okul müdürlerinin öğretmen performansını değerlendirme bağlamında değerlendirme yeterliliklerini okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda, müdür ve öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Müdürlerin öğretmen performans değerlendirme sürecini yönetmedeki yeterlilikleri konusunda farklı görüşler olmasına rağmen müdürlerin hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca mevcut uygulamanın hem yasal hem de operasyonel açıdan daha geniş ve etkili bir şekilde ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdaöz (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, meslek liselerinde görev yapan yöneticilerin sergiledikleri etik liderlik tipi ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nitel araştırma sonuçları, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde çalışan öğretmenler arasında 11-20 yıl arası deneyime sahip olanların diğer deneyime sahip olanlara göre etik liderlik toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Yöneticilerin toplam etik liderlik puanlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaştığı, ancak öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşları ile performansları arasında

anlamli bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Performans toplam puanının alt toplam puanlarına paralel olarak branş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterdiği de bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin etik özelliklere sahip olma durumlarıyla ilgili önemli bulgular elde edilmiştir.

Çınar ve Akpunar'ın (2017) gerçekleştirdiğı çalışma, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş ortamında yaşadıkları psikolojik tacizi algılamalarını ve bu algıları etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet ve branş gibi değişkenlere göre mobbing (psikolojik taciz) ve iş performansı algıları arasında anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim düzeyi ve medeni durumu gibi faktörlere göre algılarında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Dilbaz-Sayın (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen performans değerlendirme sürecinde ölçütlerin belirlenmesi ve okul ikliminin öğretmen performansına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri, performans değerlendirme sürecinde farklı çoklu veri kaynaklarına ve cinsiyet, kıdem, okul kademesi gibi değişkenlere bağlı olarak anlamli farklılıklar göstermiştir. Ancak mezun olunan okul değişkeni performans değerlendirme sürecinde anlamli bir farklılık yaratmamıştır. Ayrıca okul iklimi ile performans arasında pozitif ve anlamli bir ilişki belirlenmiş, okul iklimi algısının yükseldiğı durumlarda öğretmen performansının arttığı görölmüştür.

Salatan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin örgüt iklimi ile performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin çalışma şartlarının olumlu olduğu, kurumsal saygınlığın yüksek olduğu ve öğretmenlerin örgüte yönelik olumlu algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci ve veli iletişiminin güçlü olduğu okullarda olumlu bir örgüt iklimi oluştuğu ve örgüt iklimi algısının güçlendiğinde performansın arttığı tespit edilmiştir.

şahin ve Yalçın (2017) tarafından yürütölen çalışma, örgütsel sessizlik ile seslilik kavramları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin performans üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada edilen sonuçlar, örgütsel sessizlik ile performans arasında pozitif bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin performanslarının yaş, eğitim

düzeyi, meslekteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Özkan (2017) tarafından yürütülen çalışmada, lider-ast etkileşiminin iş performansına etkisi araştırılmak istenmiştir. Çalışmada sonuçlar, lider-ast etkileşiminin iş performansı ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca iş performansının cinsiyet ve eğitim düzeyine bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir.

Eskibağ (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler arasındaki örgütsel bağlılık, iş doyumu ve mesleki performans ilişkileri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki performansları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmen sayısı yeterli olan okullarda öğretmen performansının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin mesleki performanslarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güngörmez (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışma; okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre örgütsel adalet algısının cinsiyet, medeni durum, sendika üyelik durumu, yaş, öğrenim durumu, okuldaki hizmet süresi ve meslekteki hizmet süresi gibi faktörlere göre farklılık göstermediği ancak branş, aylık ücret, okuldaki öğretmen sayısı ve okul türü gibi değişkenlere bağlı olarak değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel adalet algısı ile iş performansı arasında pozitif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bektaş (2013) tarafından yürütülen çalışma, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci sonuçları üzerindeki algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin davranışları ile iş yaşamı kalitesi, öğretmen performansı ve öğrenci nitelikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiş, ayrıca okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmen performansının ve dolayısıyla öğrenci niteliklerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Soydan (2012), eğitim sisteminde uygulanan performans değerlendirmenin geçerliliğini, öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarına dayalı olarak araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışmalarını değerlendirirken kendilerine güvenmedikleri aynı zamanda olumsuz algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Buna ek olarak sendika üyeliği olmayan müfettişler ve öğretmenlerin, sendika olan üyelerinin görüşlerine göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Mohd ve Mohamad (2022) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğretmenleri arasında manevi liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonuçları, ortaokul öğretmenleri arasında manevi liderlik uygulamasının yüksek olduğunu göstermektedir.

Beg, Fitzpatrick ve Lucas (2021), okul müdürlerinin öğretmen performansını cinsiyete dayalı ön yargılara göre değerlendirip değerlendirmedeğini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Gana'daki ilkokullardaki okul müdürlerinin değerlendirmelerini, öğretmenlerin kendi performanslarını değerlendirmelerini ve eğitim sisteminin tarafsız etkililik standartlarını karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kadın ve erkek öğretmenler, kendi performanslarını eşit düzeyde değerlendirmişlerdir. Ancak objektif öğrenci başarısına dayalı değerlendirmeye göre, kadın öğretmenlerin performansı daha yüksek olmasına rağmen okul müdürleri erkek öğretmenlerin performansını daha yüksek olarak değerlendirme eğiliminde olduğu saptanmıştır. Okul müdürleri en düşük performansa sahip olan erkek öğretmenin performansını, en başarılı kadın öğretmenden daha yüksek bulmaktadırlar.

Mailool, Kartowagiran, Retnowati, Wening ve Putranta (2020) tarafından yapılan çalışmada, meslek liselerindeki öğretmenlerin performansını etkileyen faktörleri inceleyerek okul müdürlerinin karar verme süreci, örgütsel taahhüt ve okul iklimi üzerinde durmuşlardır. Çalışma sonuçlarına göre okul müdürlerinin karar verme süreçlerinin, örgütsel bağlılıkların ve okul atmosferinin öğretmenlerin iş performansını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Kusumaningrum, Sumarsono ve Gunawan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmenlerin mesleki etiği ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki etikleri ile performansları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Kagama ve Irungu (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğretmen performansını değerlendirme sisteminin öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen değerlendirme sisteminin öğretmen performansı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Fitria, Mukhtar ve Akbar (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, örgütsel yapının ve liderliğin öğretmen performansına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları, örgütsel yapının öğretmen performansını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Ayrıca liderliğin de öğretmen performansını doğrudan etkileyen bir faktör olduğu bulunmuştur.

Anastasiou ve Papakonstantinou (2014) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğretmenlerin iş memnuniyeti, stres düzeyleri ve iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma sonuçlarına göre adil ödüllendirme sistemleri, iyi çalışma koşulları, okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmesi ve öğretmenlerin okul yönetimine karar verme süreçlerine katılması, öğretmen performansını olumlu bir şekilde etkilemektedir.

Fong-Yee ve Normore (2013) tarafından yapılan çalışmada, eğitim politikası özetleri, bilimsel ve profesyonel dergiler, bültenler ve web siteleri aracılığıyla elde edilen veriler incelenerek öğretmen performansı ile ilişkilendirilen faktörler beş temel başlık altında değerlendirilmiştir. Bu toplanan veriler, şu kategoriler altında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki alan bilgileri, bilişsel yetenekleri, pedagojik ve teknik bilgileri, öğretmen davranışları ve uygulamaları. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini ve tekniklerini kullandıklarında öğrenci başarısını artırdığını ve özellikle okuma ve matematik gibi derslerde özel alan bilgisinin önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen yetiştirme standartlarının ve hizmet içi eğitimin öğrencilerin akademik gelişimini etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

1.8. SOSYAL ZEKÂ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

1.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Oğuzhan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; sosyal zekâ, yaşam tatmini ve kişilik özellikleri arasında ne tür bir ilişkinin olduğu araştırılmıştır. Çalışma sonucuna göre yaşam tatmini ve sosyal zekâ arasındaki ilişkide sorumluluk, dışadönüklük, duygusal denge uyumluluk gibi kişilik özelliklerinin düzenleyici bir etkisinden bahsedilirken gelişime açıklık kişilik özelliğinin ise düzenleyici etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çavuş, Pekkan ve Develi (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Sosyal Öğrenme Teorisi kullanılarak sosyal zekânın örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçları, sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalığın örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sosyalleşmenin boyutları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Arıbaş (2018), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâ düzeyleri ve iletişim becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adayı sosyal bilgiler bölümü öğrencilerinin sosyal zekâ düzeyleri ve iletişim becerileri, çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının sosyal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, aylık okunan kitap sayısı ve bulundukları üniversiteye göre değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmışken yaş, mezun olunan lise, aylık gelir durumu, anne-baba'nın eğitim durumu ve mesleği gibi durumlarda ise anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür.

Çakanel (2018) tarafından yapılan çalışmada duygusal zekâ, sosyal zekâ ve sosyal girişimcilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, sosyal girişimciliğin duygusal zekâ ve sosyal zekâ ile farklı düzeylerde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca sosyal zekâ ile sosyal girişimcilik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Doğan (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ seviyeleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, yüksek düzeyde depresyona sahip üniversite öğrencilerinin sosyal beceri ve

sosyal farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir. Ancak depresyon düzeyi ile sosyal bilgi süreci alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

1.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Anvarovna (2023) tarafından yapılan çalışmada, gelecekteki İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yeterliliklerini ve sosyo-psikolojik problemleri etkili bir şekilde çözebilme becerilerini geliştirmede sosyal zekânın rolünü incelenmiştir. Özellikle gelecekteki İngilizce öğretmenlerinin sosyal zekâsını incelemenin önemi, iletişimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi için bilimsel bilginin geliştirilmesindeki eğilimler ve sosyal pratikteki mevcut ihtiyaçları vurgulanmaktadır.

Avlaev (2023), sosyal zekânın kişilik gelişimindeki rolü ve öneminin bazı yorumları sunulmaktadır. Sosyal zekânın işlevleri, kişisel faaliyetlerdeki önemi ve sosyal zekânın gelişimi için öneriler içermektedir. Sosyal zekâ, insanların yaşamlarındaki olayları önceden tahmin etmelerini ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayan bilişsel yetenek ile ilişkilendirilmektedir.

Compendio (2020), öğretmenlerin duygusal zekâ (EI) ve sosyal zekâ (SI) düzeylerini, aynı zamanda öğrenciler tarafından algılanan öğretim performanslarını incelemiştir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin duygusal zekâ (EI) ve sosyal zekâ (SI) düzeyleri ile öğretim performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Shahid (2017), liderlik ve sosyal zekâ kavramlarının ilişki düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre sosyal algı kavramıyla ilgili olarak liderin özellikle karmaşık durumlarda bireydeki mesajları doğru ve hızlı bir şekilde algılaması, etkili çözümler için durumu yorumlaması ve yaratıcı çözüm yolları bulması beklenmektedir.

Iruloh ve Ukaegbu (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada; bilişsel, duygusal ve sosyal zekâ ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonuçları; bilişsel, duygusal ve sosyal zekânın sosyal destek ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu yönündedir.

Nazir, Tasleema ve Ganai (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, kırsal ve kentsel bölgelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeyleri ve

akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçları; kentsel bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin, kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek sosyal zekâ düzeylerine ve akademik başarılarına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Nagra (2014), sosyal zekâyı cinsiyet ve okul türleri açısından araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma sonuçları; orta düzeyde sosyal zekâ puanına sahip olan katılımcıların, cinsiyetlerine ve gittikleri okul türlerine göre sosyal zekâ düzeylerinde anlamlı düzeyde pozitif ya da negatif yönde bir farklılık olmadığını belirtmektedir.

Birknerová, Frankovský ve Zbihlejšová (2013), sosyal zekâ ile öğretmenlerin temel kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonuçları, sosyal zekâ faktörlerinin bu öğretmenlerinman kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu doğrulamıştır. Aynı zamanda kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılıkları da belirlemişlerdir.

Beheshtifar ve Roasaei (2012), sosyal zekâ ile liderlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, sosyal zekâ ve liderlik arasındaki ayrıntılar belirlenmiştir. Araştırmacılar, sosyal zekânın problem çözme ve ilişki kolaylaştırma gibi yollarla liderliği pozitif yönde etkilediğini iddia etmişlerdir.

Yahyazadeh-Jeloudar ve Lotfi-Goodarzi (2012) öğretmenlerin sosyal zekâsı ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırmışlar. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin sosyal zekâları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin sosyal zekâları ile akademik dereceleri arasında da anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal zekâsı ile iş doyumunun beş faktörü arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Bu faktörler şunlardır: işin doğası, amirlere yönelik tutumlar, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, terfi fırsatları ve mevcut ortamdaki çalışma koşulları. Ancak iş tatmininin bir faktörü olan maaş ve yan haklarla ilişkisi düşük ve anlamsızdır. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin sosyal zekâlarının arttıkça iş doyumlarının da arttığını göstermiştir.

1.9. DUYGUSAL ZEKÂ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

1.9.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Arslan ve Polatcan (2021) tarafından yürütülen çalışma, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekânın öğretmenlerin yalnızlık durumunu negatif ve orta düzeyde öngördüğü bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerinde önemli bir rol oynayabileceğini ve bu bağlamda duygusal zekânın öğretmenlerin örgütsel deneyimlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

İpek ve Erdem (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin orta olduğu ve duygusal zekânın cinsiyet, medeni durum ve alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çiçen (2021), öğretmenlerin duygusal zekâ ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin eğitim kurumlarının başarısı ve performansına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin yanı sıra yaş, cinsiyet, medeni durum ve mesleki deneyim gibi faktörlerin bu düzeylere olan etkisi de değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yükselmesiyle birlikte öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında orta düzeyde pozitif bir artış olduğunu göstermektedir.

Uslu (2019) çalışmasında, çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre,

Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tekli regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal zekânın bütün boyutlarının psikolojik sermayeyi pozitif yönde açıkladığı g r lm ştir. Çoklu regresyon analizi ise, duygusal zekânın kendi duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını değerlendirme boyutlarının psikolojik sermaye üzerinde düşük düzeyde pozitif etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, duyguları yönetme boyutunun psikolojik sermaye üzerinde orta kuvvette pozitif etkili olduğu bulunmuştur. Duyguları kullanmanın ise psikolojik sermaye üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır. Ayrıca duygusal zekâ ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kabar (2017) tarafından yürütülen çalışma, öğretmenlerin işe bağlılık seviyeleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ek olarak duygusal zekânın işe bağlılık düzeyini anlamlı bir şekilde  ng r lediği sonucuna varılmıştır.

Konakay (2013), duygusal zekânın tükenmişlik nezdinde etkisinin tespitine yönelik bir çalışma y r tm ştir. Çalışmada, nihayetinde duygusal zekâ ile tükenmişlik boyutu arasında düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duygusal tükenmişlik ile duygudaşlık ve pozitif duygusal değerlendirme arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiş olup bunlara ek olarak kişisel başarı ile duygudaşlık ve pozitif duygusal değerlendirme arasında olumlu şekilde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Çetinkaya ve Alparslan'ın (2011), üniversitede okuyan öğrencilerin duygusal zekâlarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi tespit edilmeye amalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekânın empati, duyguları yönetme ve duyguların kullanımı düzeyleri ile iletişim becerisinin duygusal, zihinsel ve davranışsal boyutları arasında pozitif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Bunlara ilaveten iletişim becerisinin zihinsel boyutu ile duygusal zekânın duygusal farkındalık boyutu arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiş olup diğer yönden de duygusal farkındalık ile iletişim becerisinin duygusal boyutu arasında istatistiksel anlamda bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

Çarıkçı ve Koyuncu (2010), kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkisi incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre; akademisyenlerin kişilik özelliklerinin örgütsel vatandaşlık ve duygusal zekâ düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekânın akademisyenlerin örgütsel vatandaşlık eylemlerini etkilediği ve kişiliğin duygusal dengesizlik düzeyinin duygusal zekâ ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bireylerin duygusal dengesizlik yetkinliklerindeki artışın örgütsel vatandaşlık ve duygusal zekâ düzeylerini düşürdüğü belirlenmiştir.

Gürbüz ve Yüksel (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma; duygusal zekânın iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık eylemleri ve birtakım demografik özelliklerle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre duygusal zekânın iş görenlerin birtakım demografik özellikleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak iş performansı, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık eylemleriyle duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki tespit edilememiştir.

Yerli (2009) tarafından yapılan çalışmada, milli eğitimin temel hedeflerine yönelik olarak okul idarecilerinin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi okullarda nasıl uyguladığını ortaya koymaktır. Çalışmada genel bir tarama yöntemi kullanılarak yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak duygusal zekâ özelliklerinin problem çözme becerilerini etkilediği tespit edilmiştir.

1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yusniarti, Junaidi, Iswantir ve Ayu (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, müdürün liderliği ve duygusal zekânın öğretmenlerinin performansına etkisini belirlemektir. Çalışmanın sonuçları: 1) Müdürün liderliği öğretmenlerin performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahiptir. 2) Duygusal zekâ, öğretmenlerin performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahiptir. 3) Müdürün liderliği ve duygusal zekâ, öğretmenlerin performansı üzerinde birlikte etkili bir rol oynamaktadır.

Adebanji, Guo ve Butakor (2021) tarafından öğretmenlerin duygusal zekâları, iş tatminleri, işe bağlılıkları ve profesyonel kimlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla

yapılan çalışmanın sonuçlarına göre iş tatmininin öğretmenlerin duygusal zekâları ile işe bağlılıkları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekânın profesyonel kimlik üzerinde etkisinin olduğu ve kadın öğretmenlerin profesyonel kimlik puanlarının ve iş tatmini puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sudibjo ve Sutarji (2020), tarafından yapılan çalışmada duygusal zekâ, iş memnuniyeti ve iyi olma halinin öğretmenlerin çalışan bağlılığına nasıl etki ettiği incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre iş memnuniyeti ve iyi olma halinin çalışan bağlılığına doğrudan katkısı olduğu ortaya çıkarken duygusal zekânın katkısının olumlu ancak zayıf olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iyi olma halinin duygusal zekâyı iş memnuniyetinden daha fazla etkilediği saptanmıştır.

Fernández-Molina, Bravo-Castillo ve Fernández-Berrocal (2019), geleceğin okul öncesi öğretmenlerinde algılanan duygusal zekâ profilleri: Öğretmen eğitimi için çıkarımlar adlı çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarına Duygusal Zekâ Testi (TMMS-24) uygulamışlardır. Test sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir kısmı yeterli duygusal zekâyâ sahipken az bir kısmı ise düşük duygusal zekâ sergilemiştir. Bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının duygusal zekâ becerilerinin üniversite eğitimleri boyunca desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Hunitie (2016) tarafından yapılan çalışmada devlet okullarında dönüşümcü liderlik ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin duygusal zekâsı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Yin (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin duygusal emeğinin öğretim doyumuna etkisi: duygusal zekânın aracılığı incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre duygusal zekânın tüm alt boyutları üzerinde olmasa da duygusal emek üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekânın öğretim doyumunu üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma modelleri, birçok değişkeni ölçmeye ve birbirleri ile aralarındaki ilişkinin yönünü ve derecesini ortaya koymaya dayanırlar (Johnson vd., 2014). İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki değişimlerin varlığını ve miktarını belirlemeyi hedeflemektedir (Karasar, 2002). Bu modelde, bir değişkenin değişiminin diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösteren ilişkiler ortaya konulmaktadır. Bu çalışmada incelenen değişkenlerin birbiriyle eşzamanlı olarak değişip değişmediği ve eğer birlikte değişim varsa bu değişimin ne şekilde olduğunu ortaya koymak için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Sosyal bilim araştırmacıları çoğu zaman iki değişken arasındaki ilişkiyi çözümlemeye çalışır. Bu ilişkinin ne yönde olduğunu ve var olup olmadığını belirlemek önemlidir (Karasar, 2002). Ancak bu basit ilişkinin derinlemesine anlaşılması için genellikle yeterli değildir. İki değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisinin tam anlaşılabilmesi için bu ilişkinin ne zaman ve nasıl meydana geldiğine de bakılmalıdır. Yani X ve Y değişkenleri arasındaki ilişkinin değişkenlik gösterdiği durumların anlaşılması önemlidir (Hayes, 2017). Bu nedenle X ve Y değişkenlerinin ilişkisinin ne zaman değiştiğini anlamak için bir etkileşim etkisi adı verilen üçüncü (W) ve dördüncü bir değişkene (M) daha ihtiyaç vardır.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkisinde sosyal ve duygusal zekânın düzenleyici rolünü incelemektir. Düzenleyici değişken ise sürekli ya da süreksiz olabilir. Sosyal bilimler alanında, doğuştan gelen özellikler (cinsiyet, etnik köken vb.), kişilik ve duygusal özellikler (kişilik tipleri, olumlu-olumsuz duygulanım vb.) ve durumsal/bağlamsal özellikler (kültür, eğitim düzeyi, bölge vb.) genellikle araştırmalarda düzenleyici değişken olarak ele alınmaktadır (Gürbüz, 2019). Bu araştırmanın sosyal bilimler alanında yer alması ve algıları içermesi nedeniyle

öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâ algısı, düzenleyici etki değişkenleri olarak seçilmiştir.

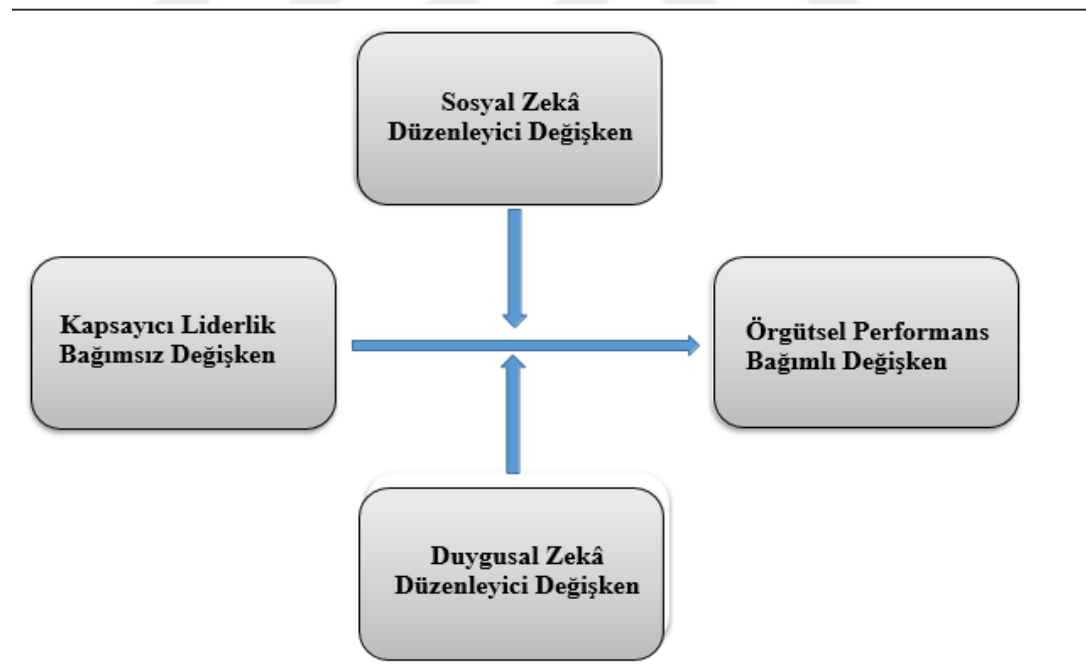
Düzenleyici etki, bağımsız değişkenin etkisinin hangi koşullarda ve ne şekilde artacağını veya azalacağını açıklamaktadır. Bu araştırmanın modelinde X (Kapsayıcı Liderlik) bağımsız değişkeni, Y (Öğretmenlerin Örgütsel Performansı) bağımlı değişkeni, W (Sosyal Zekâ) ve M (Duygusal Zekâ) düzenleyici değişkenleri temsil etmektedir. Kuramsal olarak düzenleyici değişkenlerin (Sosyal ve Duygusal Zekâ), bağımsız değişken (Kapsayıcı Liderlik) ile bağımlı değişken (Öğretmenlerin Örgütsel Performansı) arasındaki ilişkiyi etkilediği varsayılmıştır. İstatistiksel olarak düzenleyici değişkenler, iki değişken arasındaki ilişkiyi bağımsız değişken ile etkileşim göstererek farklılaştırmaktadır. Başka bir deyişle, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki modelde düzenleyici değişkenin yer almasıyla bağımlı değişken üzerindeki etki, bağımsız değişken ve düzenleyici değişken arasındaki etkileşim etkisi (Kapsayıcı Liderlik X Sosyal Zekâ, Kapsayıcı Liderlik X Duygusal Zekâ) ile açıklanmaktadır (Hayes ve Rockwood, 2017).

Hayes ve Rockwood'un (2017) çalışmaları, klasik düzenleyici etki testlerine alternatif olarak bootstrap tekniğine dayanan modern bir yaklaşımın kullanılmasını önermektedir. Bu yaklaşım, daha geçerli ve güvenilir sonuçlar sağlamaktadır. Bu bağlamda, düzenleyici etkilerin analizinde daha güvenilir sonuçlar elde etmek için Andrew Hayes tarafından geliştirilen Process Makrosu tercih edilmiştir. Mevcut araştırmada, düzenleyici etki analizleri için Model 1 ve Model 2 Process Makro modelleri tercih edilmiştir.

Düzenleyicilik etkisinin test edilmesi için bağımsız değişken, düzenleyici değişken ve etkileşim terimi birlikte modele dâhil edilir ve düzenleyicilik etkisinin varlığı, etkileşim teriminden (Kapsayıcı Liderlik X Sosyal Zekâ, Kapsayıcı Liderlik X Duygusal Zekâ) bağımlı değişkene giden yolun anlamlılığıyla sağlanır. Başka bir deyişle, düzenleyicilik etkisinin var olduğunu belirleyebilmek için etkileşim etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olması gerekmektedir (Hayes, 2017). Bu araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 ($p < 0.05$) olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, düzenleyici etkinin belirlenmesi için %95 güven aralığında bootstrap düşük (BootLLCI) ve yüksek (BootULCI) güven sınırları arasında 0 (sıfır) olmaması gerekmektedir (Hayes, 2017). Elde edilen anlamlı düzenleyici etkinin

hangi durumlarda (düşük, orta, yüksek) değiştiğini belirlemek için eğim (slope) testi kullanılmakta ve ilgili bulgular grafiksel olarak gösterilebilmektedir (Gürbüz, 2019).

Düzenleyici değişken, bağımsız değişkenin etkisini bağımlı değişken üzerinde azaltan veya artıran önemli bir etkidir. Başka bir ifadeyle düzenleyici değişken, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin hangi zamanlarda, hangi koşullarda ve ne ölçüde geçerli olduğunu açıklamaktadır (Gürbüz, 2019). Bu bağlamda, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama gücü, düzenleyici değişkenin değerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu nedenle, etkileşim terimini içeren bir düzenleyici etki modelinin R^2 'sinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artması gerekmektedir (Aiken vd., 1991; akt. Gültekin, 2010). Modelin açıklama gücünü gösteren R^2 değeri (R-squared), 0 ile 1 arasında değişir ve yüksek bir R^2 değeri, modelin yüksek bir açıklama gücüne sahip olduğunu gösterir. Cohen'e (1988) göre, elde edilen .13 ve üzeri R^2 değeri (R-squared) yüksek bir etki değeri olarak yorumlanır (Akt. Coşkun vd., 2020). Bu bağlamda geliştirilen araştırma modeli ise aşağıdaki Şekil 2.1'de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Araştırma Modeli

Şekil 2.1'de görüldüğü üzere bu çalışmada ele alınan kapsayıcı liderlik, örgütsel performans, sosyal zekâ ve duygusal zekâ değişkenlerinin aynı anda incelenmesi, bu

değişkenler arasındaki ilişkilerin sosyal bilimler alanında daha önce araştırılmamış olması ve bu ilişkilerin varsayımsal yöntemle incelenmesine uygun olması, bu modelin tercih edilmesinin temel nedenini oluşturmaktadır. Bu sebeple, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkisinde sosyal ve duygusal zekânın düzenleyici rolünün olup olmadığını ortaya koymak hedeflenmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 4348 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendeki tüm öğretmenlere ulaşmanın zaman ve ekonomik açıdan maliyetli olduğu göz önünde bulundurularak, evreni temsil edebileceği düşünülen bir örneklem üzerinde araştırma yürütülmüştür. Evrende yer alan öğretmenlerin Diyarbakır ili merkez ilçeleri arasındaki dağılımları incelendiğinde, ilçeler arasında önemli farklar olduğu görülmüştür. Bu nedenle, araştırmaya dâhil edilecek öğretmenlerin seçiminde, her bir ilçenin bir tabaka olarak kabul edildiği tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde, her bir tabakanın örnekleme uygun şekilde temsil edilmesi ve homojen biçimde dağılmış alt grupların oluşturulması amaçlanmıştır (Balcı, 2005). Çalışmanın örneklem sayısının belirlenmesinde örneklem büyüklük tablosundan yararlanılmış araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak 5.000 kişilik bir evren için % 95 güven düzeyinde, 356 kişiden oluşan bir örneklemin evreni temsil edebileceği hesaplanmıştır (Balcı, 2005). Bu bağlamda tabakalı örnekleme göre dört ilçede, toplam 356 öğretmene ulaşmak yeterli olmuştur. Ancak hedeflenen örneklem büyüklüğü artırılarak toplam 819 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini okul türlerine göre dağılım oranları Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Evrendeki Okulların ve Öğretmen Sayılarının Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	Okul	Öğretmen	%	n
Genel Ortaöğretim	52	2354	56	200
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	32	1291	31	110
İmam Hatip Ortaöğretim	16	533	13	46
Toplam	100	4178	100	356

Görüldüğü üzere, evrendeki okul sayısı 100 ve bu okullarda çalışan öğretmen sayısı 4178 olarak belirlenmiştir. Araştırma örnekleminin okullarını kapsayarak tabakalı olarak tüm ilçelerin temsil düzeyine göre dağılım oranları Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. 2022-2023 İstatistiklerine Göre Diyarbakır İli Merkez İlçelerindeki Kamu Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan ve Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları

Okul Türü	İlçeler	Okul	Tabakadaki öğretmen sayısı	Tabakanın evreni temsil etme oranı (%)	Tabakadaki hesaplanan minimum örneklem sayısı	Tabakanın örneklem sayısı
Genel Ortaöğretim	Bağlar	15	625	27	54	112
	Kayapınar	12	685	29	58	164
	Sur	6	212	9	18	83
	Yenişehir	19	832	35	70	154
	Toplam	52	2354	100	200	513
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	Bağlar	7	364	28	31	66
	Kayapınar	10	396	31	34	71
	Sur	4	99	8	9	28
	Yenişehir	11	432	33	36	59
	Toplam	32	1291	100	110	224
İmam Hatip Ortaöğretim	Bağlar	4	122	23	10	18
	Kayapınar	7	280	53	24	24
	Sur	2	66	12	6	15
	Yenişehir	3	65	12	6	25
	Toplam	16	533	100	46	82

Tablo 2.2’de belirtilen verilere göre, her ilçede kamu ortaöğretim görev yapan öğretmen sayısı dikkate alınarak uygulama yapılması gereken öğretmen sayısı belirlenmiştir. Örneğin, Bağlar ilçesinde bulunan 15 Genel Ortaöğretimde görev yapan 625 öğretmenin görev yapmaktadır. Bu öğretmen sayısının toplam öğretmen sayısına oranı sonucunda elde edilen sonuç, Bağlar ilçesinde bulunan Genel Ortaöğretimde görev yapan 27 öğretmene ulaşılmasının yeterli olacağını ortaya koymaktadır. Bu verilere göre, Bağlar ilçesinden 95 öğretmene, Kayapınar'dan 116 öğretmene, Sur'dan 33 öğretmene ve Yenişehir'den 112 öğretmene ulaşılması gerekmektedir. Bu durum, öğretmen dağılımında dengeli bir yapı oluşturarak her ilçenin temsil düzeyini gözetmektedir.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin demografik özellikleri cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem, mevcut

okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre analiz sonuçlarına Tablo 2.3 'te yer verilmiştir.

Tablo 2.3. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler (n=819)

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	444	54.2
	Kadın	375	45.8
Öğrenim Durumu	Lisans	569	69.5
	Lisans üstü	250	30.5
Sendika Üyelik Durumu	Evet	529	64.6
	Hayır	290	35.4
Görev Yapılan İlçe	Bağlar	196	23.9
	Kayapınar	259	31.6
	Sur	126	15.4
	Yenişehir	238	29.1
Yaş	23-29 yaş	84	10.3
	30-39 yaş	301	36.8
	40-49 yaş	343	41.9
	50 yaş ve üzeri	91	11.1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	121	14.8
	6-10 yıl	142	17.3
	11-15 yıl	184	22.5
	16 yıl ve üzeri	372	45.4
Mevcut okuldaki Görev süresi	1-5 yıl	365	44.6
	6-10 yıl	229	28
	11-15 yıl	121	14.8
	16 yıl ve üzeri	104	12.7
Branş	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	10.5

Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	15.0
Sayısal	253	30.9
Sözel	357	43.6

Tablo 2.3. incelendiğinde araştırmaya katılan erkek çalışanların kadın çalışanlardan fazla olduğu (%54.2), mezuniyet durumuna göre çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (%69.5), sendika üyelik durumuna göre çoğunluğun sendikalı olduğu (%64.6), görev yapılan ilçeye göre en fazla Kayapınar ilçesinde olduğu (%31.6), yaşa göre büyük çoğunluğun 40-49 yaş aralığında olduğu (%41.9), kıdeme göre büyük çoğunluğunun 16 ve üzeri süreyle çalıştıkları (%45,4), mevcut okuldaki görev süresine göre büyük çoğunluğun 1-5 yıl süreyle çalıştıkları (% 44.6) ve branşlarına göre büyük çoğunluğunun sözel branşı olduğu görülmektedir (% 43,6).

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Liderlik Ölçeği”, “Örgütsel Performans Ölçeği” , “Sosyal Zekâ Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” olmak üzere dört bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların kişisel özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş gibi kişisel özelliklerini belirleyici sorular yer almaktadır.

2.3.2. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

Araştırmada, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla Okçu ve Deviren (2021) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Liderlik Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek formu 25 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. Maddeler adil muamele boyutunda; 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler farklılık saygı boyutunda; 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25. maddeler lidere erişebilirlik boyutunda yer almaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 96,

adil muamele boyutu için .92, farklılıklara saygı boyutu için .87 ve lidere erişebilirlik boyutu için .95 olarak hesaplanmıştır. Üç boyut ve 25 maddeden oluşan kapsayıcı liderlik ölçeği beşli likert tipi olup maddeler, 1 (hiç katılmıyorum), 2 (az katılıyorum), 3 (orta düzeyde katılıyorum), 4 (çok katılıyorum) ve 5 (tamamen katılıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Bu ölçekte madde ters puanlaması uygulanmamıştır. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde ölçeğin uygun örneklem büyüklüğü, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ve veri setinin faktörleşmeye uygunluğu Barlett istatistiği kullanılarak değerlendirilmiştir ($KMO = 0.98$; $\chi^2 = 13027.25$, $p < 0.000$). Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, toplam varyansın %82.702'si açıklanabilmektedir. AFA ile geliştirilen üç boyutlu ölçeğin yapı modeli doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. Bu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, uyum iyiliği değerlerinin alanyazında kabul edilen aralıkta olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu çalışma sonucunda geliştirilen kapsayıcı liderlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alpha katsayıları analiz edilmiştir. İlgili analiz Tablo 2.3'de sunulmuştur.

Tablo 2.4. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	
Adil muamele	.93
Farklılıklara saygı	.88
Lidere erişebilirlik	.91
Kapsayıcı liderlik (Toplam)	.84

Tablo 2.4 incelendiğinde ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısının, .84; adil muamele, farklılıklara saygı ve lidere erişebilirlik boyutlarında ise sırasıyla .93, .88 ve .91 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerlerin ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Can, 2019).

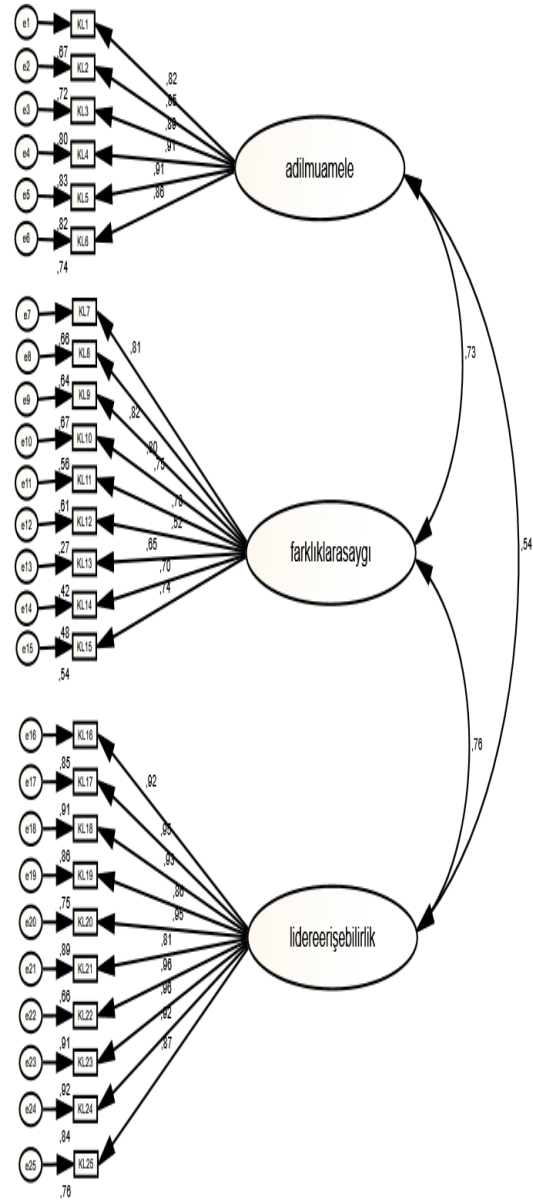
Bu araştırma kapsamında, veri setinin kapsayıcı liderlik ölçeğinin faktör yapısı ile uyumluluğunu değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri ile alanyazında kabul edilebilir referans değerleri aşağıdaki Tablo 2.4'te gösterilmektedir.

Tablo 2.5. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütleri	Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Sonuç
χ^2/df	4.141	$3 < \chi^2/df < 5$	$0 < \chi^2/df < 3$	Kabul Edilebilir
RMSEA	.062	.05<RMSEA<.08	.00<RMSEA<.05	Kabul Edilebilir
SRMR	.035	.05<RMSEA<.08	.00<RMSEA<.05	Mükemmel
CFI	.963	.90<CFI<.95	.95<CFI<1.00	Mükemmel
TLI	.959	.90<NFI<.95	.95<NFI<1.00	Mükemmel
IFI	.963	.90<NFI<.95	.95<NFI<1.00	Mükemmel
p değeri	.00			

Genel olarak yapısal eşitlik modeli testleri, araştırma için toplanan veriler ile test edilen model arasındaki uyumu belirlemek için uyum indeksleri sunar. Uyum indeksleri, Tablo 2.4 'te belirtilen kabul edilebilir sınırlarda olduğu tespit edilmiştir (Meydan ve Şeşen, 2011).

Kapsayıcı liderlik ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı dikkate alınarak elde edilen modelin yükleri Şekil 2.2'de görülmektedir.



Şekil 2.2. Kapsayıcı Liderlik ölçeği DFA modeli

Şekil 2.2'deki yol diyagramını gözden geçirdiğimizde, ölçekte bulunan her madde öğesinin faktör yük değerlerinin, literatürde yaygın olarak kabul edilen 0.30 referans noktasından daha yüksek olduğu gözlenmektedir (Seçer, 2017).

2.3.3. Örgütsel Performans Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel performans düzeylerini tespit etmek amacıyla “Örgütsel Performans Ölçeği” kullanılmıştır. Wharton County Junior Kolej (2000) tarafından hazırlanan iki değerlendirme formundan oluşan bir ölçektir. Bu değerlendirmede biri olan “Akademik Personeller için Bireysel Performans Değerlendirme Formu”, öğretmenlerin örgütsel performans düzeylerini belirlemek için Balcı, Öztürk, Polatcan, Saylık ve Bil (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu form, beşli Likert tipi (hiç katılmıyorum, çok az katılıyorum, kısmen katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum, tam katılıyorum) şeklinde olup tek boyut olarak geliştirilmiştir. Örgütsel Performans Ölçeği’nin güvenirliği için Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon değerleri ve Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri $\alpha = .92$ ve Düzeltilmiş madde korelasyon değerleri .37 ile .76 arasında çıkmıştır.

Örgütsel Performans Ölçeği’nin madde toplamın yapı geçerliği için AFA yapılmıştır. AFA sonucunda KMO değeri .89, faktör yük değerleri .39 ile .79 arasında ve tek faktörün açıkladığı varyans % 42,51 olarak bulunmuştur. Örgütsel Performans Ölçeği’nin orijinal formundaki faktörlerin doğrulanması için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda modelin uyum indeksleri şöyledir: Ki-kare ($\chi^2 = 357.51$, $N=112$, $sd=187$, $p=0.00$ $\chi^2 /sd=1.91$), RMSEA= .081, NFI= .91, CFI= .96, IFI= .96, RFI= .90, GFI= .77 ve SRMR= .075. GFI hariç diğer uyum indeksleri modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir.

Mevcut çalışma kapsamında ise yapılan analizlerde elde edilen Cronbach’s Alpha katsayıları Tablo 2.6.’da yer almaktadır.

Tablo 2.6. Örgütsel Performans Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları	
Örgütsel Performans	.95

Tablo 2.6. incelendiğinde ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısının, .95 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna işaret ettiği söylenebilir (Can, 2019).

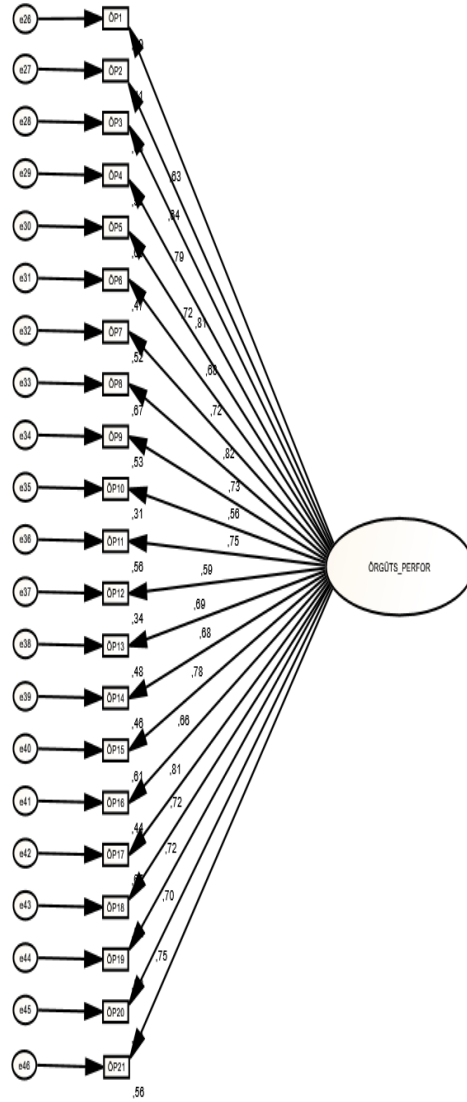
Bu çalışma kapsamında, elde edilen veri setinin örgütsel performans ölçeğinin faktör yapısı ile uyumluluğunu değerlendirmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri ve alanyazında kabul edilen uygun referans değerleri aşağıdaki Tablo 2.7 'de sunulmuştur.

Tablo 2.7. Örgütsel Performans Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütleri	Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Sonuç
χ^2/df	3415,00	$3 < \chi^2/df < 5$	$0 < \chi^2/df < 3$	Kabul Edilebilir
RMSEA	.054	$.05 < RMSEA < .08$	$.00 < RMSEA < .05$	Kabul Edilebilir
SRMR	.029	$.05 < RMSEA < .08$	$.00 < RMSEA < .05$	Mükemmel
CFI	.956	$.90 < CFI < .95$	$.95 < CFI < 1.00$	Mükemmel
TLI	.959	$.90 < NFI < .95$	$.95 < NFI < 1.00$	Mükemmel
IFI	.963	$.90 < NFI < .95$	$.95 < NFI < 1.00$	Mükemmel
p değeri	.00			

Genel olarak yapısal eşitlik modeli testleri, araştırma için toplanan veriler ile test edilen model arasındaki uyumu belirlemek için uyum indeksleri sunar. Uyum indeksleri, Tablo 2.8' de belirtilen kabul edilebilir sınırlarda olduğu tespit edilmiştir (Meydan ve Şeşen, 2011).

Örgütsel performans ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı dikkate alınarak elde edilen modelin yükleri Şekil 2.3'te görülmektedir.



Şekil 2.3. Örgütsel Performans ölçeği DFA modeli

Şekil 2.3’de yer alan path diagramı incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin her bir ögesinin faktör yük değerinin literatürde referans noktası olarak belirlenen 0,30 değerinden yüksek olduğu görülmektedir (Seçer, 2017).

2.3.4.Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

Öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyini ölçmek amacıyla Silvera ve arkadaşlarının (2001) geliştirdiği ve Türkçeye uyarlamasını Doğan ve Çetin (2009)’ın gerçekleştirdiği Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5’li Likert Tipi (1: Hiç Uygun Değil, 2: Uygun, 3: Biraz Uygun, 4: Uygun Değil, 5: Tamamen Uygun) derecelendirmenin bulunduğu, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 21 sorudan oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan sosyal bilgi süreci 8, sosyal beceriler 6 ve sosyal farkındalık 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri (güvenilirlik katsayısı) 0,83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise sosyal bilgi süreci için 0,81, sosyal beceri için 0,86 ve sosyal farkındalık için 0,79 bulunmuştur (Doğan ve Çetin, 2009). AFA sonucuna göre belirlenen üç faktörlü yapı, Doğan ve Çetin (2009) tarafından DFA ile test edilmiştir. DFA sonucunda Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğinin uyum indeksi değerleri incelendiğinde, iyi bir uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2 = 621.26$, $p=0.00$, $RMSEA= .057$, $NFI= .92$, $CFI= .95$, $IFI= .95$, $RFI= .91$, $GFI= .92$ ve $AGFI= .91$).

Bu çalışma kapsamında ise yapılan analizlerde elde edilen Cronbach Alpha katsayıları Tablo 2.8’de sunulmuştur.

Tablo 2.8. Sosyal Zekâ Ölçeğine ait Güvenirlik Katsayıları

Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları	
Sosyal_bilgi_sureci	.80
Sosyal_beceri	.79
Sosyal_farkindalik	.88
Genel_sosyal_zekâ	.76

Tablo 2.8. incelendiğinde alt boyutların güvenilirlik kat sayısı “Sosyal Bilgi Süreci” alt ölçeğinde .80, “Sosyal Beceriler” alt ölçeğinde .79 ve “Sosyal Farkındalık” alt ölçeğinde .88 olarak bulunmuştur. Toplam ölçek için Cronbach Alpha katsayısı. 76 olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla sonuçlar, bu çalışma için ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2019).

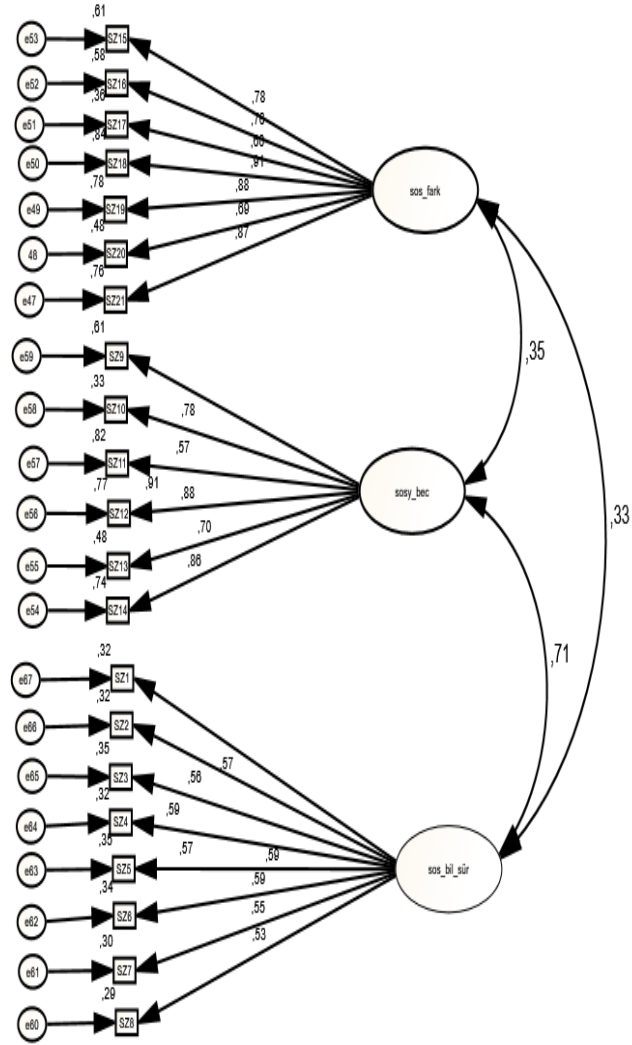
Bu araştırma kapsamında, elde edilen veri setinin sosyal zekâ ölçeğinin faktör yapısı ile uyumluluğunu değerlendirmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri ile alanyazında kabul edilen uygun referans değerleri aşağıdaki Tablo 2.9'da sunulmuştur:

Tablo 2.9. Sosyal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütleri	Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Sonuç
χ^2/df	3805,00	$3 < \chi^2/df < 5$	$0 < \chi^2/df < 3$	Kabul Edilebilir
RMSEA	.059	$.05 < RMSEA < .08$	$.00 < RMSEA < .05$	Kabul Edilebilir
SRMR	0.42	$.05 < RMSEA < .08$	$.00 < RMSEA < .05$	Mükemmel
CFI	.944	$.90 < CFI < .95$	$.95 < CFI < 1.00$	Kabul Edilebilir
TLI	.937	$.90 < NFI < .95$	$.95 < NFI < 1.00$	Kabul Edilebilir
IFI	.937	$.90 < NFI < .95$	$.95 < NFI < 1.00$	Kabul Edilebilir
p değeri	.00			

Genel olarak yapısal eşitlik modeli testleri, araştırma için toplanan veriler ile test edilen model arasındaki uyumu belirlemek için uyum indeksleri sunar. Uyum indeksleri, Tablo 2.9 'da belirtilen kabul edilebilir sınırlarda olduğu tespit edilmiştir (Meydan ve Şeşen, 2011).

Sosyal zekâ ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı dikkate alınarak elde edilen modelin yükleri Şekil 2.4'te görülmektedir.



Şekil 2.4. Sosyal zekâ ölçeği DFA modeli

Şekil 2.4’de yer alan path diagramı incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin her bir ögesinin faktör yük değerinin literatürde referans noktası olarak belirlenen 0,30 değerinden yüksek olduğu görülmektedir (Seçer, 2017).

2.3.5. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği

Pekaar, Bakker, Linden ve Born (2017) tarafından geliştirilmiş olup Tanrıöğen ve Türker (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 28 sorudan oluşmakta olup, "Kendi Duygularını Değerlendirme", "Başkalarının Duygularını Değerlendirme", "Kendi Duygularını Kontrol Etme" ve "Başkalarının Duygularını Kontrol Etme" olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Birinci faktör olan "Kendi Duygularını Değerlendirme" 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7 numaralı maddelerden, ikinci faktör olan "Başkalarının Duygularını Değerlendirme" ise 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü faktör olan "Kendi Duygularını Kontrol Etme" 15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21 numaralı maddelerden, dördüncü faktör olan "Başkalarının Duygularını Kontrol Etme" ise 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 28 numaralı maddelerden meydana gelmektedir (Tanrıöğen ve Türker, 2019). Ölçeğin değerlendirilmesi orijinaline uygun olarak: “1. Hiç katılmam”, “2. Az katılırim”, “3. Orta derecede katılırim”, “4. Çok katılırim”, “5. Tam katılırim” şeklindedir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği bu çalışmada incelenmiş ve kendi duygularını değerlendirme boyutu için 0.90, başkalarının duygularını değerlendirme boyutu için 0.91, kendi duygularını kontrol boyutu için 0.90, başkalarının duygularını kontrol boyutu için 0.92 ve ölçeğin geneli için 0.93 düzeyinde Cronbach’s Alpha değerleri elde edilmiştir. Bu çalışmada Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği’nin orijinal faktör yapısının bu örnekleme uygunluğunu test etmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçları, uyum iyiliği indekslerinin ($\chi^2/ sd = 2.812$, RMR = 0.040, SRMR = 0.057, IFI = 0.935, NNFI = 0.927, CFI = 0.935, RMSEA = 0.062) alanyazında kabul edilen sınırlar içinde olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Bu çalışma kapsamında ise yapılan analizlerde elde edilen Cronbach’s Alpha katsayı değerleri Tablo 2.10’da sunulmuştur.

Tablo 2.10. Duygusal Zekâ Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	
Kendi duygularını değerlendirme	.81
Başkalarının duygularını değerlendirme	.84
Kendi duygularını kontrol	.87
Başkalarının duygularını kontrol	.83
Duygusal zekâ (Toplam)	.76

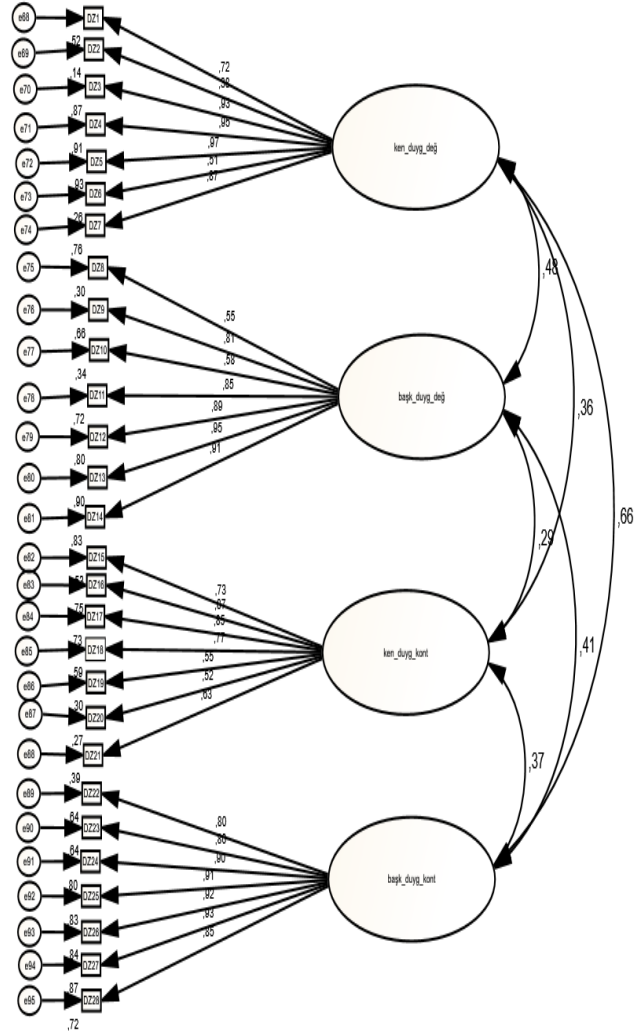
Tablo 2.10 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarının güvenirliği hesaplanmış ve Cronbach Alfa değerlerinin 0,60 ve daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2019).

Araştırmanın kapsamında elde edilen veri setinin, duygusal zekâ ölçeğinin faktör yapısı ile uyumluluğunu değerlendirmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarını değerlendirmek için, uyum indeksleri kullanılmış ve alanyazında kabul edilebilir referans değerleri olarak belirlenen uyum indeksleri Tablo 2.11'de gösterilmiştir.

Tablo 2.11. Duygusal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütleri	Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Sonuç
χ^2/df	3899,00	$3 < \chi^2/df < 5$	$0 < \chi^2/df < 3$	Kabul Edilebilir
RMSEA	.060	$.05 < RMSEA < .08$	$.00 < RMSEA < .05$	Kabul Edilebilir
SRMR	.042	$.05 < RMSEA < .08$	$.00 < RMSEA < .05$	Mükemmel
CFI	.949	$.90 < CFI < .95$	$.95 < CFI < 1.00$	Kabul Edilebilir
TLI	.945	$.90 < NFI < .95$	$.95 < NFI < 1.00$	Kabul Edilebilir
IFI	.950	$.90 < NFI < .95$	$.95 < NFI < 1.00$	Mükemmel
p değeri	.00			

Genel olarak yapısal eşitlik modeli testleri, araştırma için toplanan veriler ile test edilen model arasındaki uyumu belirlemek için uyum indeksleri sunar. Uyum indeksleri, Tablo 2.11 'de belirtilen kabul edilebilir sınırlarda olduğu tespit edilmiştir (Meydan ve Şeşen, 2011). Duygusal zekâ ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı dikkate alınarak elde edilen modelin yükleri Şekil 2.5'te görülmektedir.



Şekil 2. 5. Duygusal zekâ ölçeği DFA modeli

Şekil 2.5’de yer alan path diagramı incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin her bir ögesinin faktör yük değerinin literatürde referans noktası olarak belirlenen .30 değerinden yüksek olduğu görülmektedir (Seçer, 2017).

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın yapılabilmesi için Siirt Üniversitesi aracılığıyla Diyarbakır Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Tarama modellerindeki veriler; araştırmanın amacına ve duruma göre basılı formlar, telefon görüşmesi, posta, yüz yüze görüşme yolu ile toplanabileceği gibi internet üzerinden de toplanabilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın verileri Aralık 2022-Mart 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Onay ve izin işlemlerinden sonra ölçeklerin okullarda öğretmenlere uygulanması kararlaştırılmış ama 06.02.2023 günü Türkiye saati ile 04:17’de ve 13:24’de merkez üssü Pazarcık (Kahramanmaraş) ve Elbistan (Kahramanmaraş) olan 7.7 ve 7.6 büyüklüğünde iki deprem meydana gelmiştir. Depremlerden etkilenen illerden biri de Diyarbakır olmuştur. Bundan ötürü yüz yüze eğitimde aksamalar olmuş ve okullar 1 Mart’a kadar kapanmıştır. Ölçeklerin toplanmasında yeterli sayıya ulaşamama ihtimali ve öğretmenlere ulaşmadaki zorluklar sebebiyle ölçekler öğretmenlere uygulanmak üzere Google Forms üzerinden oluşturulmuştur. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda belirlenen okullardan örneklem alınmış ve okul müdürleriyle iletişime geçilerek araştırma formları çevrimiçi link olarak gönderilmiştir. Çalışma kapsamında ilk olarak katılımcılardan bilgilendirilmiş onay formunu okumaları ve devamında onayları dâhilinde çalışmanın gerektirdiği veri toplama araçlarını doldurmaları istenmiştir. Ölçekler incelenerek her birine numara verilmiş ve veriler SPSS programına doğru bir şekilde girilmiştir. Veri girişlerinin doğruluğu kontrol edildikten sonra analiz işlemine başlanmıştır. Çalışma kapsamında ilk olarak katılımcılardan bilgilendirilmiş onay formunu okumaları ve devamında onayları dâhilinde çalışmanın gerektirdiği veri toplama araçlarını doldurmaları istenmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin belirlenen ölçeklerle toplanmasının ardından elde edilen verilerden geçerli sonuçların elde edilmesinin verilerin kalitesine bağlı olduğu ifade edilmektedir

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Elde edilen verilerin kalitesini değerlendirmek için çeşitli istatistiksel yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda nicel olarak toplanan verilere SPSS 22 paket programı yardımıyla kayıp veri olup olmadığı ve uç değerler yönünden detaylı bir inceleme yapılmıştır. Bu istatistiksel analizler, elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek ve geçerli sonuçlar elde etmek amacıyla önemli bir rol oynamaktadır.

Veri setindeki uç değerlerin incelenmesi, normallik analizlerine başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Bu adım, Seçer (2017) tarafından önerildiği şekilde "Leverage Values" değerlerinin gözden geçirilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda, .050 ve üzeri Leverage Values değerlerine sahip olan 19 gözlemin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu sayede, 819 katılımcıdan oluşan veri seti ile hangi analiz yöntemlerinin kullanılacağını belirlemek için normallik varsayımının incelenmesine geçilmiştir. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.12'de sunulmaktadır.

Tablo 2.12. Ölçekler Ait Çarpıklık Basıklık Sonuçları

		Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Kapsayıcı Liderlik	Adil muamele	-.446	-.411
	Farklılıklara saygı	-.437	.127
	Lidere erişebilirlik	-.730	-.300
	Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	-.762	.686
Örgütsel Performans		-1.069	1.930
Sosyal Zekâ	Sosyal bilgi süreci	.257	-.509
	Sosyal beceri	-.267	-1.159
	Sosyal farkındalık	-.230	-1.186
	Sosyal Zekâ (Toplam)	-.091	-.730
Duygusal Zekâ	Kendi duygularını değerlendirme	-.550	-.723
	Başkalarının duygularını değerlendirme	.438	-1.000
	Kendi duygularını kontrol	-.113	-.523
	Başkalarının duygularını kontrol	.257	-1.304
	Duygusal Zekâ (Toplam)	.028	-.829

Tablo 2.11'e göre değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.069 ile +1.930 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu değerler, normal dağılım kabul edilebilmek için -2 ile +2 arasında olması gereken çarpıklık ve basıklık katsayıları aralığında yer almaktadır (George ve Mallery, 2010; akt. Çolak,2020). Bu durum, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, değişkenlerin normal dağılımı sağladığı belirlenmiştir ve gruplar arasındaki ilişkilerin test edilebilmesi için parametrik testlerden olan t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) istatistik yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerden elde edilen kişisel bilgiler (cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, görev yapılan ilçe, yaş, mesleki kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş) frekans ve yüzde hesaplamalarıyla betimlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik, örgütsel performans, sosyal ve duygusal zekâya ilişkin öğretmen algı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik, örgütsel performans, sosyal ve duygusal zekânın öğretmen algı düzeyleri arasındaki ilişki düzeylerinin; cinsiyet, öğrenim durumu ve sendika üyelik durumu gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığı "Bağımsız Örneklem t-testi" yöntemiyle incelenmiştir. Ayrıca görev yapılan ilçe, yaş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş gibi değişkenlere göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için "Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA)" testi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD (Least Significant Difference) testinden yararlanılmıştır. Bu analitik yöntemler, öğretmenlerin algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin farklı değişkenlere göre anlamlı bir şekilde incelenmesini ve sonuçların istatistiksel olarak değerlendirilmesini sağlamıştır. Araştırmada, ölçeklerden elde edilen puanlar, tablo 2.13'te belirtilen aralıklara dayanarak çeşitli düzeylere göre yorumlanmıştır.

Tablo 2.13. Ölçek Ortalama Puan Aralıkları

Puanlama Ölçütü	Değerlendirme Ölçütü
1.00 – 1.79	Çok Düşük
1.80 – 2.59	Düşük
2.60 – 3.39	Orta
3.40 – 4.19	Yüksek
4.20 – 5.00	Çok yüksek

Yukarıdaki Tablo 2.13'e göre derecelendirme ve değerlendirme ölçütlerini 4 ölçek için ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Araştırma kapsamında, okul müdürlerin kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâ algıları ile örgütsel performans algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları, Büyüköztürk (2020) tarafından belirtilen Tablo 2.14'deki sınırlarla değerlendirilmiştir.

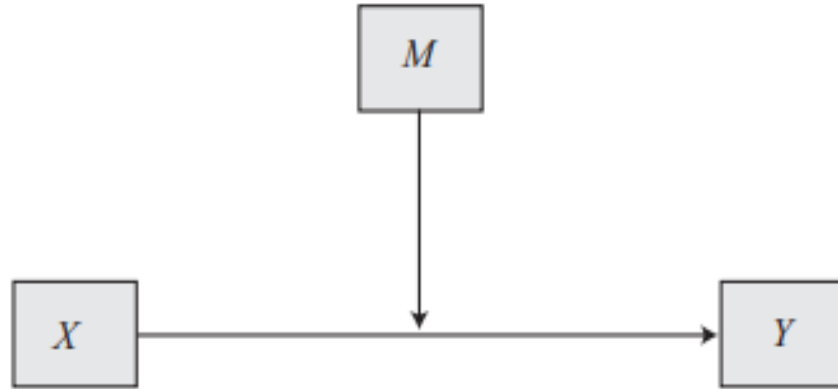
Tablo 2.14. Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine İlişkin Sınırlar

Korelasyon Katsayısı	Düzey
0.01-0.39	Düşük düzeyde ilişki
0.30-0.69	Orta düzeyde ilişki
0.70-0.99	Yüksek düzeyde ilişki

Bu çalışmada kullanılan veri seti, örneklem büyüklüğü, kayıp değerlerin varlığı, uç değerlerin incelenmesi, tek değişkenli normallik testi (çarpıklık-basıklık katsayıları) gibi unsurlar detaylı bir şekilde incelenmiştir (Kline, 2015; Çokluk vd., 2016; Özdamar, 2017; Şen, 2020). Veri setiyle ilgili olarak elde edilen bulgular, örneklem büyüklüğü, kayıp değerlerin ataması, uç değerlerin incelenmesi ve tek değişkenli normallik testi sonuçlarını içermektedir. Dolayısıyla bu konuların tekrar ayrıntılı bir şekilde ele alınmasına gerek duyulmamış olup aşağıda çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı problemleri hakkındaki bilgiler aşağıda sunulmuştur. Kline (2015) göre model değerlendirmelerinde minimum olarak ki-kare, RMSEA, CFI ve SRMR indekslerinin raporlanması gerekmektedir. Kline'a göre asıl amaç modele ait mutlak uyum indekslerinden en az bir tanesinin (χ^2 , χ^2 /sd, RMSEA, AIC, BIC, ECVI, RMR, SRMR, GFI, AGFI) ve artımlı uyum indekslerinden en az bir tanesinin (NFI, CFI, TLI, RNI, IFI) raporlanmasıdır. Bu nedenle

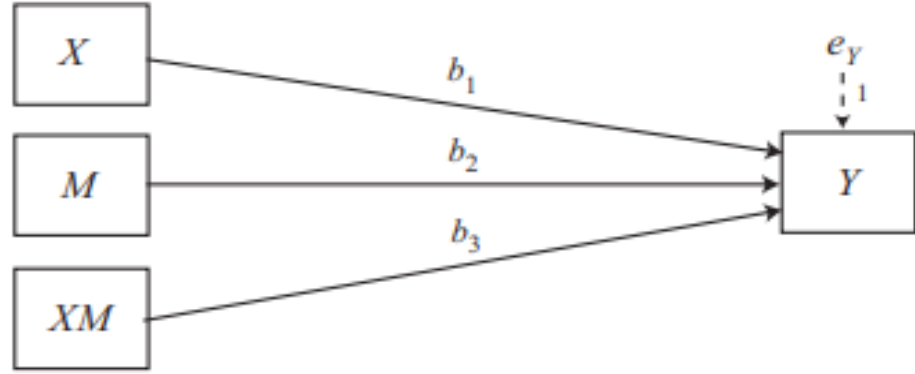
bu çalışmada da her iki indeks grubundan üçer tane olmak üzere toplam altı uyum iyiliği indeksi raporlanmıştır. χ^2 /sd, RMSEA, SRMR, CFI, TLI ve IFI uyum iyiliği indeksleri her bir ölçeğe (kapsayıcı liderlik, örgütsel performans, sosyal ve duygusal zekâ ölçekleri) özgü bir şekilde değerlendirilmiştir ve sonuçlar raporlanmıştır.

Araştırmada, moderatör analizini gerçekleştirmek amacıyla çalışma değişkenleri arasında çoklu doğrusal bağıntı sorunlarını değerlendirmek üzere analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal bağıntı problemlerinin tespit edildikten sonra araştırma değişkenleri arasındaki ilişki üzerine odaklanılarak moderatör analizine geçilmiştir (Köseoğlu ve Demir, 2017). Moderatör analizi için esas olan ön koşul, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmasıdır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırma hipotezleri lineer regresyon ve düzenleyici etkisiye ilişkin hiyerarşik regresyon analizleri Hayes'in (2013) SPSS için geliştirdiği PROCESS Model 1 ve Model 2 kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen analiz sonucu, %95 güven aralığında ve 5000 bootstrap örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Proses modeline ilişkin teorik görünüm aşağıda verilmiştir.

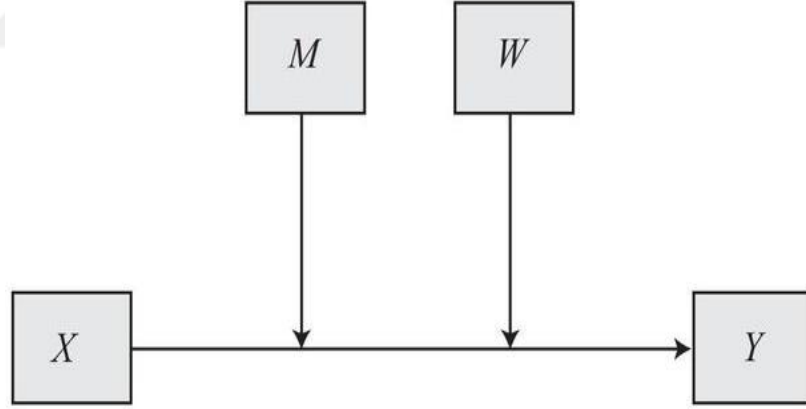


Şekil 2.6. Teorik Model 1

Teorik modele ilişkin hipotezler aşağıda verilmektedir.

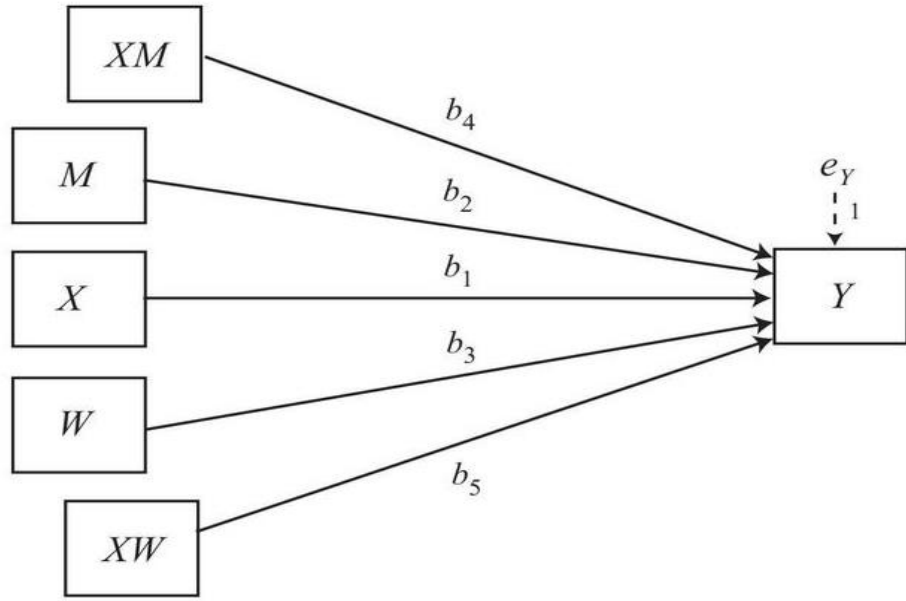


Şekil 2.7. Process Model 1



Şekil 2.8. Teorik Model 2

Teorik modele ilişkin hipotezler aşağıda verilmektedir.



Şekil 2.9. Process Model 2

Şekillerde görüldüğü üzere düzenleyici etki modeli (Model 1 ve Model 2) için PROCESS v3.3 for SPSS (Hayes, 2017) programı kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ve bu alt problemlere yanıt bulmak için kullanılan istatistiksel teknikler tartışılmıştır. Verilerden elde edilen bulgular, nesnel ve değerlendirilebilir bir şekilde ele alınmıştır.

3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında, öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “cinsiyet, öğrenim durumu ve sendika üyelik durumu” değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla t-Testi yapılmış ve t-Testine ait istatistiklerle birlikte; öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “görev yapılan ilçe, yaş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş” değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA Testi yapılmış ve tek yönlü ANOVA Testine ait istatistikler sunulmuştur. Gruplar arasında anlamlı farklılıkların olması durumunda ise gruplar arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla da LSD testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Ölçek/Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Algı Düzeyi
Adil Muamele	819	3.99	0.82	Çok Katılıyorum
Farklılıklara Saygı	819	3.95	0.74	Çok Katılıyorum
Lidere Erişebilirlik	819	4.19	0.84	Çok Katılıyorum
Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	819	4.06	0.70	Çok Katılıyorum

Tablo 3.1’de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı liderlik ölçeği’ne ilişkin algıları incelenmiş olup okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik

davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının ($\bar{x} = 4.06$) " çok katılıyorum " düzeyinde olduğu görülmektedir. Kapsayıcı liderliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında en yüksek ortalamanın lidere erişebilirlik ($\bar{x} = 4.19$, çok katılıyorum) en düşük ortalamanın ise farklılıklara saygı ($\bar{x} = 3.95$, çok katılıyorum) boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim durumu ve sendika üyelik durumu değişkenlerine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sd	t	P
Cinsiyet	Adil muamele	Erkek	444	4,32	.83	817	1.115	.27
		Kadın	375	3,96	.81			
	Farklılıklara saygı	Erkek	444	3,97	.73	817	1.014	.31
		Kadın	375	3,92	.74			
	Lidere erişebilirlik	Erkek	444	4,21	.83	817	.607	.54
		Kadın	375	4,17	.86			
	Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	Erkek	444	4,08	.70	817	.986	.32
		Kadın	375	4,03	.71			
Öğrenim Durumu	Adil muamele	Lisans	569	3,95	.83	817	-1.954	.06
		Lisans üstü	250	4,08	.80			
	Farklılıklara saygı	Lisans	569	3,94	.74	817	-.587	.56
		Lisans üstü	250	3,97	.73			
	Lidere erişebilirlik	Lisans	569	4,16	.86	817	-1.405	.16
		Lisans üstü	250	4,25	.80			
	Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	Lisans	569	4,03	.71	817	-1.443	.15
		Lisans üstü	250	4,11	.68			
Sendika Üyelik Durumu	Adil muamele	Evet	529	4,02	.81	817	1.151	.25
		Hayır	290	3,95	0,84			
	Farklılıklara saygı	Evet	529	3,97	0,73	817	1,018	.31
		Hayır	290	3,92	0,74			
	Lidere erişebilirlik	Evet	529	4,21	0,82	817	0,906	.365
		Hayır	290	4,16	0,88			
	Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	Evet	529	4,08	0,69	817	1,141	.26
		Hayır	290	4,02	0,73			

Tablo 3.2 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(817)} = .986$; $p > .05$]. Benzer şekilde kapsayıcı liderliğin adil muamele [$t_{(817)} = 1.115$, $p > .05$], farklılıklara saygı [$t_{(817)} = 1.014$, $p > .05$] ve lidere erişebilirlik [$t = .607$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(817)} = -1.443$, $p > .05$]. Benzer şekilde kapsayıcı liderliğin adil muamele [$t_{(817)} = -1.954$, $p > .05$], farklılıklara saygı [$t_{(817)} = -.587$, $p > .05$] ve lidere erişebilirlik [$t_{(817)} = -1.405$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu lisans ve lisans üstü öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları sendika üyelik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(817)} = 1.141$, $p > .05$]. Benzer şekilde kapsayıcı liderliğin adil muamele [$t_{(817)} = 1.151$, $p > .05$], farklılıklara saygı [$t_{(817)} = 1.018$, $p > .05$] ve lidere erişebilirlik [$t_{(817)} = .906$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında sendika üyelik durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu sendikalı olan ve sendikalı olmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile görev yapılan ilçe değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile görev yapılan ilçe değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark(LSD)	η^2
Adil Muamele	Bağlar	196	4,06	.83	3/815	1.771	.15	Yok	-
	Kayapınar	259	4,05	.82					
	Sur	126	3,92	.78					
	Yenişehir	238	3,92	.83					
Farklılıklara Saygı	Bağlar	196	3,97	.79	3/815	1.123	.34	Yok	-
	Kayapınar	259	3,99	.72					
	Sur	126	3,84	.71					
	Yenişehir	238	3,96	.73					
Lidere Erişebilirlik	Bağlar	196	4,24	.85	3/815	.965	.41	Yok	-
	Kayapınar	259	4,23	.84					
	Sur	126	4,18	.81					
	Yenişehir	238	4,12	.86					
Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	Bağlar	196	4,1	.75	3/815	1.138	.33	Yok	-
	Kayapınar	259	4,1	.68					
	Sur	126	4,00	.67					
	Yenişehir	238	4,01	.70					

* $p < .05$

Tablo 3.3 incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)} = 1.138$, $p > .05$]. Benzer şekilde kapsayıcı liderliğin adil muamele [$F_{(3-815)} = 1.771$, $p > .05$], farklılıklara saygı [$F_{(3-815)} = 1.123$, $p > .05$] ve lidere erişebilirlik [$F_{(3-815)} = .965$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında görev yapılan ilçe değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile yaş değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Adil Muamele	23-29 yaş	84	4	.82	3/815	.020	.99	Yok	-
	30-39 yaş	301	4	.81					
	40-49 yaş	343	4	.85					
	50 yaş ve üzeri	91	4	.75					
Farklılıklara Saygı	23-29 yaş	84	4	.69	3/815	.634	.59	Yok	-
	30-39 yaş	301	3,9	.75					
	40-49 yaş	343	4	.75					
	50 yaş ve üzeri	91	3,9	.70					
Lidere Erişebilirlik	23-29 yaş	84	4,1	.89	3/815	.449	.72	Yok	-
	30-39 yaş	301	4,2	.84					
	40-49 yaş	343	4,2	.85					
	50 yaş ve üzeri	91	4,2	.77					
Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	23-29 yaş	84	4	.69	3/815	.161	.92	Yok	-
	30-39 yaş	301	4,1	.70					
	40-49 yaş	343	4,1	.72					
	50 yaş ve üzeri	91	4	.65					

* $p < .05$

Tablo 3.4 incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)} = .161, p > .05$]. Benzer şekilde kapsayıcı liderliğin adil muamele [$F_{(3-815)} = .020, p > .05$], farklılıklara saygı [$F_{(3-815)} = .634, p > .05$] ve lidere erişebilirlik [$F_{(3-815)} = .449, p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında yaş göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı yaşlarda olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile kıdem değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Adil Muamele	1-5 yıl	121	3,99	.78	3/815	1.048	.37	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,96	.82					
	11-15 yıl	184	4,08	.80					
	16 yıl ve üzeri	372	3,96	.84					
Farklılıklara Saygı	1-5 yıl	121	3,95	.68	3/815	.177	.91	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,96	.81					
	11-15 yıl	184	3,98	.70					
	16 yıl ve üzeri	372	3,93	.74					
Lidere Erişebilirlik	1-5 yıl	121	4,15	.84	3/815	.417	.74	Yok	-
	6-10 yıl	142	4,2	.84					
	11-15 yıl	184	4,25	.85					
	16 yıl ve üzeri	372	4,17	.84					
Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	1-5 yıl	121	4,04	.65	3/815	.512	.67	Yok	-
	6-10 yıl	142	4,06	.74					
	11-15 yıl	184	4,11	.69					
	16 yıl ve üzeri	372	4,04	.71					

* $p < .05$

Tablo 3.5 incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)} = .512$, $p > .05$]. Benzer şekilde kapsayıcı liderliğin adil muamele [$F_{(3-815)} = 1.048$, $p > .05$], farklılıklara saygı [$F_{(3-815)} = .177$, $p > .05$] ve lidere erişebilirlik [$F_{(3-815)} = .417$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında yaş göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı mesleki kıdemde olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile mevcut okuldaki görev süresi değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek

yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.6’te gösterilmektedir.

Tablo 3.6. Mevcut Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Adil Muamele	1-5 yıl	365	3,93	.83	3/815	3.472	.02*	11-15 yıl>1-5 yıl	.012
	6-10 yıl	229	4,03	.84				11-15 yıl > 16 yıl ve üzeri	
	11-15 yıl	121	4,18	.74					
	16 yıl ve üzeri	104	3,9	.80					
Farklılıklara Saygı	1-5 yıl	365	3,87	.76	3/815	3.147	.02*	6-10 yıl > 1-5 yıl	.011
	6-10 yıl	229	4,03	.69					
	11-15 yıl	121	4,05	.74					
	16 yıl ve üzeri	104	3,92	.73					
Lidere Erişebilirlik	1-5 yıl	365	4,13	.87	3/815	1.285	.28	Yok	
	6-10 yıl	229	4,25	.83					
	11-15 yıl	121	4,27	.79					
	16 yıl ve üzeri	104	4,2	.86					
Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	1-5 yıl	365	3,99	.72	3/815	2.740	.04*	6-10 yıl > 1-5 yıl	.009
	6-10 yıl	229	4,12	.68					
	11-15 yıl	121	4,17	.67					
	16 yıl ve üzeri	104	4,03	.69					

* $p < .05$

Tablo 3.6. incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algılarının mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaştığı görülmektedir [$F_{(3-815)} = 2.740$, $p > .05$]. Bu bulgu mevcut okuldaki görev süresi farklı olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Anlamli farkın düzeyini gösteren etki büyüklüğü değeri 0.009 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin ilişkiler puanlarına ait gözlenen varyansın %0.9' unun mevcut okuldaki görev süresine bağlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen etki büyüklüğü değerlerine göre mevcut okuldaki görev süresine değişkeninin, kapsayıcı liderliğe ilişkin algı düzeyleri üzerinde "küçük" düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar

arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, 6-10 yıl ile 1-5 yıl grupları arasında istatistiksel olarak fark olduğu görülmektedir. 6 ile 10 yıl arası mevcut okuldaki görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.12$) ile 1-5 yıl mevcut okulundaki görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.99$) göre kapsayıcı liderlik davranış algıları daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 3.6'dan öğretmenlerin kapsayıcı liderliğin adil muamele boyutuna [$F_{(3-815)}=3.472, p<.05$] yönelik algılarının mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farkın düzeyini gösteren etki büyüklüğü değeri 0.012 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin ilişkiler puanlarına ait gözlenen varyansın %1.2' sinin kідeme bağılı olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, adil muamele boyutunda 11- 15 yıl ile 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri grupları arasında fark olduğu tespit edilmiştir. 11 ile 15 yıl ($\bar{X}=4.18$) süreyle mevcut okulunda görev yapan öğretmenlerin 1-5 yıl ($\bar{X}=4.12$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4.12$) süreyle görev yapan öğretmenlere göre adil muamele boyutundaki algıları daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin kapsayıcı liderliğin farklılıklara saygı boyutuna [$F_{(3-815)}=3.147, p<.05$]] yönelik algılarının mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farkın düzeyini gösteren etki büyüklüğü değeri 0.011 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin ilişkiler puanlarına ait gözlenen varyansın %1.1' ini mevcut okuldaki görev süresine bağılı olduğunu göstermektedir. Farklılıklara saygı boyutunda gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, 6-10 yıl ile 1-5 yıl grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 6 ile 10 yıl süreyle mevcut okulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.03$) 1-5 yıl süreyle mevcut okulda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.87$) göre farklılıklara saygı boyutundaki algıları daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan lidere erişebilirlik yönelik görüşlerin mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(3-815)}=1.287, p>.05$].

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile branş değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile branş değişkenine göre yapılan analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 3.7'te sunulmaktadır.

Tablo 3.7. Branş Değişkenine Göre Kapsayıcı Liderliğe İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Adil Muamele	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	3,84	0.81	3/815	1.078	.36	Yok	-
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	3,99	0.84					
	Sayısal	253	4.00	0.81					
	Sözel	357	3,87	0.83					
Farklılıklara Saygı	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	3,87	0.70	3/815	.447	.72	Yok	-
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	3,94	0.77					
	Sayısal	253	3,98	0.74					
	Sözel	357	3,96	0.73					
Lidere Erişebilirlik	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	4,13	0.88	3/815	.364	.78	Yok	-
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	4,15	0.90					
	Sayısal	253	4,22	0.82					
	Sözel	357	4,2	0.84					
Kapsayıcı Liderlik (Toplam)	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	3,97	0.71	3/815	.612	.61	Yok	-
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	4,03	0.76					
	Sayısal	253	4,08	0.68					
	Sözel	357	4,07	0.70					

* $p < .05$

Tablo 3.7 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)}=.612, p>.05$]. Benzer şekilde kapsayıcı liderliğin adil muamele [$F_{(3-815)}=1.078, p>.05$], farklılıklara saygı [$F_{(3-815)}=.447, p>.05$] ve lidere erişebilirlik [$F_{(3-815)}=.364, p>.05$] boyutlarına ilişkin algılarında branşa göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı branşta olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında, öğretmenlerin örgütsel performans algılarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel performans algılarına ilişkin algılarının “cinsiyet, öğrenim durumu ve sendika üyelik durumu” değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla t-Testi yapılmış ve t-Testine ait istatistiklerle birlikte; öğretmenlerin örgütsel performans algılarına ilişkin algılarının “görev yapılan ilçe, yaş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş” değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla ANOVA Testi yapılmış ve ANOVA Testine ait istatistikler sunulmuştur.

Öğretmenlerin, örgütsel performans algılarına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 3.8’ de gösterilmektedir.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Örgütsel Performans Düzeylerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları

Boyut	n	$\bar{x}$	ss	Algı Düzeyi
Örgütsel Performans	819	4.33	.57	Tam Katılıyorum

Tablo 3.8’de öğretmenlerin örgütsel performansları için aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. 819 örneklem ile yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kendi örgütsel performanslarını ($\bar{x}=4.33, ss =.57$) ‘tam katılıyorum’ düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin okullarındaki örgütsel performanslarını çok yüksek düzeyde buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel performans düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim durumu ve sendika üyelik durumu değişkenlerine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.9.’de sunulmaktadır.

Tablo 3.9. Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre Örgütsel Performansa İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	444	4,3	.60	817	.391	.70
	Kadın	375	4,3	.55			
Öğrenim Durumu	Lisans	569	4,3	.57	817	-2.112	.03*
	Lisans üstü	250	4,4	.58			
Sendika Üyelik Durumu	Evet	529	4,3	.58	817	.637	.52
	Hayır	290	4,3	.57			

* $p < .05$

Tablo 3.9 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel performans ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülmektedir [$t_{(817)} = .391, p > .05$]. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel performanslarına yönelik algıları aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel performansına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre bir farklılaşmanın olduğu izlenmektedir [$t_{(817)} = -2.112, p < .05$]. Lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin örgütsel performansa ilişkin algıları ($\bar{x}=4.39$) lisans mezunu olan öğretmenlere ($\bar{x}=4.30$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenim süresinin artmasına bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel performansı olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel performansına ilişkin algılarında sendika üyelik durumu değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$t_{(817)} = .637, p > .05$]. Buna göre sendikalı olan ve sendikalı olmayan öğretmenlerin örgütsel performanslarına yönelik algıları aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel performansına ilişkin algıları ile görev yapılan ilçe, yaş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel performansına ilişkin algılarının görev yapılan ilçe, yaş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.10'da gösterilmektedir.

Tablo 3.10. Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş Değişkenlerine Göre Örgütsel Performansa İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark LSD)	η^2
Görev Yapılan İlçe	Bağlar	196	4.34	.65	3/815	.169	.92	Yok	-

	Kayapınar	259	4.33	.58					
	Sur	126	4.30	.52					
	Yenişehir	238	4.32	.53					
Yaş	23-29 yaş	84	4.31	.48					
	30-39 yaş	301	4.33	.59					
	40-49 yaş	343	4.33	.60	3/815	.026	.99	Yok	-
	50 yaş ve üzeri	91	4.32	.50					
Kıdem	1-5 yıl	121	4.32	.50					
	6-10 yıl	142	4.32	.57					
	11-15 yıl	184	4.41	.53	3/815	1.600	.19	Yok	-
	16 yıl ve üzeri	372	4.29	.62					
Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	365	4.28	.60					
	6-10 yıl	229	4.38	.55					
	11-15 yıl	121	4.40	.56	3/815	2.174	.09	Yok	-
	16 yıl ve üzeri	104	4.30	.53					
Branş	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	4.27	.58					
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	4.35	.60	3/815	1.127	.34	Yok	-
	Sayısal	253	4.29	.57					
	Sözel	357	4.36	.56					

* $p < .05$

Tablo 3.10 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel performans ilişkin algılarında görev yapılan ilçe değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülmektedir [$F_{(3-815)} = .169$, $p > .05$]. Buna göre farklı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel performanslarına yönelik algıları aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel performansına ilişkin algılarında yaş değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$F_{(3-815)} = .026$, $p < .05$]. Buna göre farklı yaş aralığında olan öğretmenlerin örgütsel performanslarına yönelik algıları aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel performans ilişkin algılarında mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülmektedir [$F_{(3-815)} = 2.174$, $p > .05$]. Buna göre mevcut okuldaki görev süresi değişen öğretmenlerin örgütsel performanslarına yönelik algıları aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel performansına ilişkin algılarında

branş değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$F_{(3-815)}=.026, p < .05$]. Buna göre branşta olan öğretmenlerin örgütsel performanslarına yönelik algıları aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında, öğretmenlerin sosyal zekâ algılarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel performans algılarına ilişkin algılarının “cinsiyet, öğrenim durumu ve sendika üyelik durumu” değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla t-Testi yapılmış ve t-Testine ait istatistiklerle birlikte; öğretmenlerin sosyal zekâ algılarına ilişkin algılarının “görev yapılan ilçe, yaş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş” değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla ANOVA Testi yapılmış ve ANOVA Testine ait istatistikler sunulmuştur.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin Sosyal zekâ düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki Tablo 3.11’de gösterilmektedir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Sosyal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları

Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Algı Düzeyi
Sosyal Bilgi Süreci	819	3.30	0.80	Biraz Uygun
Sosyal Beceri	819	3.41	1.12	Uygun
Sosyal Farkındalık	819	3.40	1.12	Uygun
Sosyal Zekâ (Toplam)	819	3.37	0.78	Biraz Uygun

Tablo 3.11 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal zekâyâ yönelik algılarının ($\bar{x} = 3.37$) " biraz uygun " düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerini yüksek buldukları söylenebilir. Sosyal zekânın alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında en yüksek ortalamanın sosyal beceri ($\bar{x} = 3.41$, uygun), en düşük ortalamanın ise sosyal bilgi beceri ($\bar{x} = 3.30$, biraz uygun) boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer taraftan standart sapma değerleri, en heterojen dağılımın olduğu boyutların sosyal beceri ve sosyal farkındalık ($ss=1.12$), en homojen dağılımın olduğu boyutun ise toplam sosyal zekâ ($ss=.78$) olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algılarınınmcinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.12’de sunulmaktadır.

Tablo 3.12. Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre Sosyal Zekâ İlişkin t-Testi Sonuçları

	Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Sosyal Bilgi Süreci	Erkek	444	3,30	.79	817	-.114	.91
		Kadın	375	3,30	.82			
	Sosyal Beceri	Erkek	444	3,42	1,10		.292	.77
		Kadın	375	3,40	1,14			
	Sosyal Farkındalık	Erkek	444	3,45	1,11		1.137	.26
		Kadın	375	3,36	1,13			
Öğrenim Durumu	Sosyal Zekâ (Toplam)	Erkek	444	3,38	.76	817	.622	.53
		Kadın	375	3,35	.80			
	Sosyal Bilgi Süreci	Lisans	569	3,27	.82		-1.432	.15
		Lisans üstü	250	3,36	.76			
	Sosyal Beceri	Lisans	569	3,36	1,15		-1.860	.06
		Lisans üstü	250	3,52	1,04			
Sendika Üyelik Durumu	Sosyal Farkındalık	Lisans	569	3,41	1,12	817	.031	.98
		Lisans üstü	250	3,40	1,13			
	Sosyal Zekâ (Toplam)	Lisans	569	3,34	.78		-1.312	.19
		Lisans üstü	250	3,42	.76			
	Sosyal Bilgi Süreci	Evet	529	3,28	.80		-.966	.33
		Hayır	290	3,34	.81			
Sendika Üyelik Durumu	Sosyal Beceri	Evet	529	3,44	1,10	817	.987	.32
		Hayır	290	3,36	1,16			
	Sosyal Farkındalık	Evet	529	3,41	1,11		.125	.90
		Hayır	290	3,40	1,15			
	Sosyal Zekâ (Toplam)	Evet	529	3,37	.77		.087	.93
		Hayır	290	3,36	.79			

* $p < .05$

Tablo 3.12 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(817)} = .622$, $p > .05$]. Benzer şekilde sosyal zekânın sosyal bilgi süreci [$t_{(817)} = -.114$, $p > .05$], sosyal beceri [$t_{(817)} = .292$, $p > .05$] ve sosyal farkındalık [$t_{(817)} = 1.137$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(817)} = -1.312$, $p > .05$]. Benzer şekilde sosyal zekânın sosyal bilgi süreci [$t_{(817)} = -1.432$, $p > .05$], sosyal beceri [$t_{(817)} = -1.860$, $p > .05$] ve

sosyal farkındalık [$t_{(817)} = .031, p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu lisans ve lisans üstü öğrenim gören öğretmenlerin sosyal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının sendika üyelik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(817)} = .087, p > .05$]. Benzer şekilde sosyal zekânın sosyal bilgi süreci [$t_{(817)} = -.966, p > .05$], sosyal beceri [$t_{(817)} = .987, p > .05$] ve sosyal farkındalık [$t_{(817)} = .125, p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu sendikalı olan ve sendikalı olmayan öğretmenlerin sosyal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile görev yapılan ilçe değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile görev yapılan ilçe değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Sosyal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	X	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Sosyal Bilgi Süreci	Bağlar	196	3,33	.78	3/815	1.125	.34	Yok	-
	Kayapınar	259	3,35	.85					
	Sur	126	3,21	.77					
	Yenişehir	238	3,27	.78					
Sosyal Beceri	Bağlar	196	3,49	1,1	3/815	1.023	.38	Yok	-
	Kayapınar	259	3,45	1,14					
	Sur	126	3,33	1,12					
	Yenişehir	238	3,34	1,11					
Sosyal Farkındalık	Bağlar	196	3,54	1,08	3/815	1.548	.20	Yok	-
	Kayapınar	259	3,38	1,12					
	Sur	126	3,28	1,1					
	Yenişehir	238	3,39	1,16					
Sosyal Zekâ (Toplam)	Bağlar	196	3,45	.76	3/815	1.686	.17	Yok	-
	Kayapınar	259	3,39	.81					
	Sur	126	3,26	.73					
	Yenişehir	238	3,33	.78					

* $p < .05$

Tablo 3.13 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının görev yapılan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)} = 1.686$, $p > .05$]. Benzer şekilde sosyal zekânın sosyal bilgi süreci [$F_{(3-815)} = 1.125$, $p > .05$], sosyal beceri [$F_{(3-815)} = 1.023$, $p > .05$] ve sosyal farkındalık [$F_{(3-815)} = 1.548$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında görev yapılan ilçe değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının ile yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.14'te gösterilmektedir.

Tablo 3.14. Yaş Değişkenine Göre Sosyal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Sosyal Bilgi Süreci	23-29 yaş	84	3,09	.67	3/815	2.244	.08	Yok	-
	30-39 yaş	301	3,35	.81					
	40-49 yaş	343	3,3	.84					
	50 yaş ve üzeri	91	3,32	.74					
Sosyal Beceri	23-29 yaş	84	3,2	1,1	3/815	1.347	.26	Yok	-
	30-39 yaş	301	3,47	1,1					
	40-49 yaş	343	3,42	1,14					
	50 yaş ve üzeri	91	3,34	1,09					
Sosyal Farkındalık	23-29 yaş	84	3,32	1,13	3/815	.290	.83	Yok	-
	30-39 yaş	301	3,42	1,13					
	40-49 yaş	343	3,39	1,12					
	50 yaş ve üzeri	91	3,47	1,08					
Sosyal Zekâ (Toplam)	23-29 yaş	84	3,2	.69	3/815	1.543	.20	Yok	-
	30-39 yaş	301	3,41	.78					
	40-49 yaş	343	3,37	.80					
	50 yaş ve üzeri	91	3,38	0,75					

* $p < .05$

Tablo 3.14 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)} = 1.543$, $p > .05$]. Benzer şekilde sosyal zekânın sosyal bilgi süreci [$F_{(3-815)} = 2.244$, $p > .05$], sosyal beceri [$F_{(3-815)} = 1.347$, $p > .05$] ve sosyal farkındalık [$F_{(3-815)} = .290$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı yaş grubunda olan öğretmenlerin sosyal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile kıdem değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.15 'te sunulmuştur.

Tablo 3.15. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sosyal Zekâ İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Sosyal Bilgi Süreci	1-5 yıl	121	3,16	.70	3/815	1.536	.20	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,32	.80					
	11-15 yıl	184	3,35	.84					
	16 yıl ve üzeri	372	3,31	.81					
Sosyal Beceri	1-5 yıl	121	3,32	1,12	3/815	.774	.51	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,39	1,,11					
	11-15 yıl	184	3,51	1,12					
	16 yıl ve üzeri	372	3,39	1,13					
Sosyal Farkındalık	1-5 yıl	121	3,42	1,13	3/815	.171	.92	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,37	1,13					
	11-15 yıl	184	3,45	1,14					
	16 yıl ve üzeri	372	3,39	1,11					
Sosyal Zekâ (Toplam)	1-5 yıl	121	3,29	.71	3/815	.766	.51	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,36	.78					
	11-15 yıl	184	3,43	.80					
	16 yıl ve üzeri	372	3,36	.79					

* $p < .05$

Tablo 3.15 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)} = .766$, $p > .05$]. Benzer şekilde sosyal zekânın sosyal bilgi süreci [$F_{(3-815)} = 1.536$, $p > .05$], sosyal beceri [$F_{(3-815)} = .774$, $p > .05$] ve sosyal farkındalık [$F_{(3-815)} = .171$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı kıdemde olan öğretmenlerin sosyal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile mevcut okuldaki çalışma süresi değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü

ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının algıları ile kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.16’te gösterilmektedir.

Tablo 3.16. Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Sosyal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Sosyal Bilgi Süreci	1-5 yıl	121	3,16	.70	3/815	1.536	.20	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,32	.80					
	11-15 yıl	184	3,35	.84					
	16 yıl ve üzeri	372	3,31	.81					
Sosyal Beceri	1-5 yıl	121	3,32	1,12	3/815	.774	.51	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,39	1,,11					
	11-15 yıl	184	3,51	1,12					
	16 yıl ve üzeri	372	3,39	1,13					
Sosyal Farkındalık	1-5 yıl	121	3,42	1,13	3/815	.171	.92	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,37	1,13					
	11-15 yıl	184	3,45	1,14					
	16 yıl ve üzeri	372	3,39	1,11					
Sosyal Zekâ (Toplam)	1-5 yıl	121	3,29	.71	3/815	.766	.51	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,36	.78					
	11-15 yıl	184	3,43	.80					
	16 yıl ve üzeri	372	3,36	.79					

* $p < .05$

Tablo 3.16 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)} = 1.380$, $p > .05$]. Benzer şekilde sosyal zekânın sosyal bilgi süreci [$F_{(3-815)} = .771$, $p > .05$], sosyal beceri [$F_{(3-815)} = 2.207$, $p > .05$] ve sosyal farkındalık [$F_{(3-815)} = .356$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile branş değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.17’te verilmiştir.

Tablo 3.17. Branş Değişkenine Göre Sosyal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Sosyal Bilgi Süreci	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	3,2	.70				
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	3,38	.85	4,19	.01*	Sözel > Sayısal	,015
	Sayısal	253	3,18	.78				
	Sözel	357	3,39	.81				
Sosyal Beceri	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	3,31	1,1				
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	3,46	1,1	1,19	.16	Yok	-
	Sayısal	253	3,29	1,14				
	Sözel	357	3,49	1,11				
Sosyal Farkındalık	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	3,3	1,15				
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	3,52	1,15	1,46	.22	Yok	-
	Sayısal	253	3,32	1,09				
	Sözel	357	3,45	1,12				
Sosyal Zekâ (Toplam)	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	3,26	.73				
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	3,45	.79	3,72	.01*	Sözel > Sayısal	,013
	Sayısal	253	3,26	.76				
	Sözel	357	3,44	.79				

* $p < .05$

Tablo 3.17 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir [$F_{(3-815)} = 3.72$, $p < .05$]. Anlamlı farkın düzeyini gösteren etki büyüklüğü değeri 0.013 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin ilişkiler puanlarına ait gözlenen varyansın % 1.3' ünü branşa bağlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen etki büyüklüğü değerlerine göre branş değişkeninin, sosyal zekâya ilişkin algı düzeyleri üzerinde "küçük" düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu farklı branşta olan öğretmenlerin sosyal

zekâlarının farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, sözel branş öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=3.44$, $ss=.79$) ile sayısal branş öğretmenlerin algıları ($\bar{x}= 3.26$, $ss= .76$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Tablo 3.17’de sosyal zekânın sosyal bilgi süreci boyutuna [$F_{(3-815)} = 4.19$, $p<.05$] yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farkın düzeyini gösteren etki büyüklüğü değeri 0.015 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin ilişkiler puanlarına ait gözlenen varyansın % 1.5’ ini branşa bağlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen etki büyüklüğü değerlerine göre branş değişkeninin, sosyal zekânın sosyal bilgi süreci boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerinde "küçük" düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farkın kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, sözel branş öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=3.39$, $ss=.81$) ile sayısal branş öğretmenlerin algıları ($\bar{x}= 3.18$, $ss= 0.78$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öte yandan sosyal beceri boyutunda [$F_{(3-815)} = 1.96$, $p>.05$] ve sosyal farkındalık boyutunda [$F_{(3-815)} = 1.46$, $p>.05$] branş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında, öğretmenlerin duygusal zekâ algılarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel performans algılarına ilişkin algılarının “cinsiyet, öğrenim durumu ve sendika üyelik durumu” değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla t-Testi yapılmış ve t-Testine ait istatistiklerle birlikte; öğretmenlerin duygusal zekâ algılarına ilişkin algılarının “görev yapılan ilçe, yaş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş” değişkenlerine göre karşılaştırılması amacıyla ANOVA Testi yapılmış ve yapılan bu analizlere ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 3.18’de gösterilmektedir.

Tablo 3.18. Öğretmenlerin Duygusal Zekâya Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Algı Düzeyi
Kendi Duygularını Değerlendirme	819	4.31	.59	Tam Katılım
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	819	3.78	.61	Çok Katılım
Kendi Duygularını Kontrol	819	4.15	.53	Çok Katılım
Başkalarının Duygularını Kontrol	819	3.89	.73	Çok Katılım
Duygusal zekâ (Toplam)	819	4.01	.47	Çok Katılım

Tablo 3.18 incelendiğinde; öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik algılarının ($\bar{x} = 4.01$) " çok katılım " düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini yüksek buldukları söylenebilir. Duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında en yüksek ortalamanın kendi duygularını değerlendirme ($\bar{x}=4.31$, tam katılım), en düşük ortalamanın ise başkalarının duygularını değerlendirme ($\bar{x}=3.89$, çok katılım) boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer taraftan standart sapma değerleri, en heterojen dağılımın olduğu boyutların başkalarının duygularını kontrol ($ss=.73$), en homojen dağılımın olduğu boyutun ise kendi duygularını kontrol ($ss=.53$) olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları; cinsiyet, öğrenim durumu ve sendika üyelik durumu değişkenlerine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.19'de açıklanmıştır.

Tablo 3.19. Cinsiyet, Öğrenim Durumu Ve Sendika Üyelik Durumu Değişkenlerine Göre Duygusal Zekâ İlişkin t-Testi Sonuçları

	Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kendi duygularını değerlendirme	Erkek	444	4.32	.59	817	.708	.48
		Kadın	375	4.29	.60			
	Başkalarının duygularını değerlendirme	Erkek	444	3.80	.60	817	.845	.40
		Kadın	375	3.76	.61			
	Kendi duygularını kontrol	Erkek	444	4.12	.54	817	-1.632	.10
		Kadın	375	4.18	.53			
	Başkalarının duygularını kontrol	Erkek	444	3.93	.72	817	1.936	.05
		Kadın	375	3.83	.74			
	Duygusal zekâ (Toplam)	Erkek	444	4.02	.46	817	.764	.44
		Kadın	375	4.00	.48			
Öğrenim Durumu	Kendi duygularını değerlendirme	Lisans	569	4.32	.59	817	.664	.51
		Lisans üstü	250	2.29	.59			
	Başkalarının duygularını değerlendirme	Lisans	569	3.80	.61	817	1.284	.20
		Lisans üstü	250	3.74	.58			
	Kendi duygularını kontrol	Lisans	569	4.15	.53	817	.371	.71
		Lisans üstü	250	4.14	.54			
	Başkalarının duygularını kontrol	Lisans	569	3.90	.73	817	.984	.32
		Lisans üstü	250	3.85	.74			
	Duygusal zekâ (Toplam)	Lisans	569	4.02	.47	817	1.163	.24
		Lisans üstü	250	3.98	.46			
Sendika Üyelik Durumu	Kendi duygularını değerlendirme	Evet	529	4.30	.59	817	-.525	.60
		Hayır	290	4.32	.60			
	Başkalarının duygularını değerlendirme	Evet	529	3.76	.59	817	-1.057	.29
		Hayır	290	3.81	.63			
	Kendi duygularını kontrol	Evet	529	4.13	.54	817	-1.106	.26
		Hayır	290	4.18	.51			
	Başkalarının duygularını kontrol	Evet	529	3.90	.73	817	.618	.53
		Hayır	290	3.86	.73			
	Duygusal zekâ (Toplam)	Evet	529	4.00	.46	817	-.614	.54
		Hayır	290	4.03	.48			

* $p < .05$

Tablo 3.19. incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(817)} = .764$, $p > .05$]. Benzer

şekilde duygusal zekânın Kendi duygularını değerlendirme [$t_{(817)} = .708, p > .05$], başkalarının duygularını değerlendirme [$t_{(817)} = .845, p > .05$], kendi duygularını kontrol [$t_{(817)} = -1.632, p > .05$] ve başkalarının duygularını kontrol [$t_{(817)} = 1.936, p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(817)} = 1.163, p > .05$]. Benzer şekilde duygusal zekânın kendi duygularını değerlendirme [$t_{(817)} = .664, p > .05$], başkalarının duygularını değerlendirme [$t_{(817)} = 1.284, p > .05$], kendi duygularını kontrol [$t_{(817)} = .374, p > .05$] ve başkalarının duygularını kontrol [$t_{(817)} = .984, p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu lisans ve lisans üstü eğitim gören öğretmenlerin duygusal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının sendika üyelik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(817)} = -.614, p > .05$]. Benzer şekilde duygusal zekânın kendi duygularını değerlendirme [$t_{(817)} = -.525, p > .05$], başkalarının duygularını değerlendirme [$t_{(817)} = -1.057, p > .05$], kendi duygularını kontrol [$t_{(817)} = -1.106, p > .05$] ve başkalarının duygularını kontrol [$t_{(817)} = .618, p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu lisans ve lisans üstü eğitim gören öğretmenlerin duygusal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının ile görev yapılan ilçe değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile görev yapılan ilçe değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.20’te sunulmaktadır.

Tablo 3.20. Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Duygusal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	X	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Kendi duygularını değerlendirme	Bağlar	196	4,23	.63	3/815	2.589	.06	Yok	-
	Kayapınar	259	4,27	.59					
	Sur	126	4,36	.59					
	Yenişehir	238	4,37	.56					
Başkalarının duygularını değerlendirme	Bağlar	196	3,7	.58	3/815	2.185	.09	Yok	-
	Kayapınar	259	3,79	.64					
	Sur	126	3,76	.61					
	Yenişehir	238	3,85	.59					
Kendi duygularını kontrol	Bağlar	196	4,09	.53	3/815	1.500	.21	Yok	-
	Kayapınar	259	4,16	.51					
	Sur	126	4,13	.54					
	Yenişehir	238	4,19	.55					
Başkalarının duygularını kontrol	Bağlar	196	3,82	.74	3/815	1.665	.17	Yok	-
	Kayapınar	259	3,85	.73					
	Sur	126	3,92	.76					
	Yenişehir	238	3,96	.71					
Duygusal Zekâ (Toplam)	Bağlar	196	3,94	.48	3/815	2.918	.03*	Yenişehir>Bağlar	.010
	Kayapınar	259	4	.47					
	Sur	126	4,02	.47					
	Yenişehir	238	4,08	.44					

* $p < .05$

Tablo 3.20 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir [$F_{(3-815)} = 2.918$, $p < .05$]. Anlamlı farkın düzeyini gösteren etki büyüklüğü değeri 0.010 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin ilişkiler puanlarına ait gözlenen varyansın % 1' ini görev yapılan ilçeye bağlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen etki büyüklüğü değerlerine göre görev yapılan ilçeye bağlı değişkeninin, duygusal zekâya ilişkin algı düzeyleri üzerinde "küçük" düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, Yenişehir ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları ($\bar{x} = 4.08$, $ss = .44$) ile Bağlar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları ($\bar{x} = 3.94$, $ss = .48$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öte yandan kendi duygularını değerlendirme [$F_{(3-815)} = 2.589$, $p > .05$], başkalarının duygularını değerlendirme [$F_{(3-815)} = 1.185$, $p > .05$], kendi duygularını kontrol [$F_{(3-815)} = 1.500$, $p > .05$] ve başkalarının duygularını kontrol [$F_{(3-815)} =$

1.665, $p>.05$] boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile yaş değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.21’te gösterilmektedir.

Tablo 3.21. Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Kendi duygularını değerlendirme	23-29 yaş	84	4,36	.57	3/815	.545	.65	Yok	-
	30-39 yaş	301	4,28	.60					
	40-49 yaş	343	4,32	.59					
	50 yaş ve üzeri	91	4,29	.59					
Başkalarının duygularını değerlendirme	23-29 yaş	84	3,8	.60	3/815	.974	.40	Yok	-
	30-39 yaş	301	3,74	.60					
	40-49 yaş	343	3,79	.60					
	50 yaş ve üzeri	91	3,86	.64					
Kendi duygularını kontrol	23-29 yaş	84	4,14	.48	3/815	.603	.61	Yok	-
	30-39 yaş	301	4,13	.55					
	40-49 yaş	343	4,15	.52					
	50 yaş ve üzeri	91	4,21	.57					
Başkalarının duygularını kontrol	23-29 yaş	84	3,89	.75	3/815	.332	.80	Yok	-
	30-39 yaş	301	3,85	.74					
	40-49 yaş	343	3,9	.72					
	50 yaş ve üzeri	91	3,92	.73					
Duygusal Zekâ (Toplam)	23-29 yaş	84	4,03	.47	3/815	.802	.49	Yok	-
	30-39 yaş	301	3,98	.47					
	40-49 yaş	343	4,02	.46					
	50 yaş ve üzeri	91	4,06	.51					

* $p<.05$

Tablo 3.21 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F=.802$, $p>.05$]. Benzer şekilde kendi duygularını değerlendirme [$F_{(3-815)}=.545$, $p>.05$], başkalarının duygularını

değerlendirme [$F_{(3-815)}=974, p>.05$], kendi duygularını kontrol [$F_{(3-815)}=.603, p>.05$] ve başkalarının duygularını kontrol [$F_{(3-815)}=.332, p>.05$] boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı yaş gruplarında olan öğretmenlerin duygusal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile kıdem değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.22’te belirtilmiştir.

Tablo 3.22. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Kendi duygularını değerlendirme	1-5 yıl	121	4,36	.57	3/815	1.486	.22	Yok	-
	6-10 yıl	142	4,22	.64					
	11-15 yıl	184	4,3	.56					
	16 yıl ve üzeri	372	4,33	.59					
Bşkalarının duygularını değerlendirme	1-5 yıl	121	3,8	.59	3/815	1.669	.172	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,73	.60					
	11-15 yıl	184	3,72	.59					
	16 yıl ve üzeri	372	3,83	.61					
Kendi duygularını kontrol	1-5 yıl	121	4,15	.51	3/815	.373	.773	Yok	-
	6-10 yıl	142	4,13	.54					
	11-15 yıl	184	4,18	.51					
	16 yıl ve üzeri	372	4,14	.55					
Bşkalarının duygularını kontrol	1-5 yıl	121	3,93	.76	3/815	1.213	.304	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,78	.72					
	11-15 yıl	184	3,89	.70					
	16 yıl ve üzeri	372	3,91	.74					
Duygusal zekâ (Toplam)	1-5 yıl	121	4,04	.48	3/815	1.255	.289	Yok	-
	6-10 yıl	142	3,95	.48					
	11-15 yıl	184	4	.43					
	16 yıl ve üzeri	372	4,03	.48					

* $p<.05$

Tablo 3.22 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F=1.255$, $p>.05$]. Benzer şekilde kendi duygularını değerlendirme [$F_{(3-815)}=1.486$, $p>.05$], başkalarının duygularını değerlendirme [$F_{(3-815)}=1.669$, $p>.05$], kendi duygularını kontrol [$F_{(3-815)}=.373$, $p>.05$] ve başkalarının duygularını kontrol [$F_{(3-815)}=1.213$, $p>.05$] boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.23'te gösterilmektedir.

Tablo 3.23. Mevcut Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Duygusal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Kendi duygularını değerlendirme	1-5 yıl	365	4,28	.61	3/815	.635	.59	Yok	-
	6-10 yıl	229	4,31	.56					
	11-15 yıl	121	4,36	.57					
	16 yıl ve üzeri	104	4,32	.61					
Başkalarının duygularını değerlendirme	1-5 yıl	365	3,78	.62	3/815	.603	.61	Yok	-
	6-10 yıl	229	3,8	.59					
	11-15 yıl	121	3,72	.59					
	16 yıl ve üzeri	104	3,8	.61					
Kendi duygularını kontrol	1-5 yıl	365	4,11	.55	3/815	.987	.40	Yok	-
	6-10 yıl	229	4,17	.54					
	11-15 yıl	121	4,18	.51					
	16 yıl ve üzeri	104	4,19	.48					
Başkalarının duygularını kontrol	1-5 yıl	365	3,87	.75	3/815	.116	.95	Yok	-
	6-10 yıl	229	3,91	.73					
	11-15 yıl	121	3,88	.70					
	16 yıl ve üzeri	104	3,88	.71					
Duygusal Zekâ (Toplam)	1-5 yıl	365	4	.49	3/815	.734	.67	Yok	-
	6-10 yıl	229	4,03	.45					
	11-15 yıl	121	4,01	.44					
	16 yıl ve üzeri	104	4,03	.46					

* $p<.05$

Tablo 3.23. incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının mevcut okuldaki görev süresine değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)} = .734$, $p > .05$]. Benzer şekilde kendi duygularını değerlendirme [$F_{(3-815)} = .635$, $p > .05$], başkalarının duygularını değerlendirme [$F_{(3-815)} = .603$, $p > .05$], kendi duygularını kontrol [$F = .987$, $p > .05$] ve başkalarının duygularını kontrol [$F_{(3-815)} = .116$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu mevcut okuldaki görev süresine farklı olan öğretmenlerin duygusal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile branş değişkenini incelemek üzere parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile branş değişkenine göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3.24'te açıklanmıştır.

Tablo 3.24. Branş Değişkenine Göre Duygusal Zekâya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar Gruplar		n	$\bar{x}$	ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	η^2
Kendi duygularını değerlendirme	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	4,27	.62	3/815	.919	.43	Yok	-
	Yetenek (Resim, Müzik Beden Eğitimi)	123	4,24	.62					
	Sayısal	253	4,32	.59					
	Sözel	357	4,33	.58					
Başkalarının duygularını değerlendirme	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	3,82	.63	3/815	.806	.49	Yok	-
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	3,74	.60					
	Sayısal	253	3,82	.61					
	Sözel	357	3,76	.60					
Kendi duygularını kontrol	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	4,21	.53	3/815	.415	.74	Yok	-
	Yetenek (Resim, Müzik,	123	4,15	.54					

Başkalarının duygularını kontrol	Beden Eğitimi)								
	Sayısal	253	4,14	.52					
	Sözel	357	4,14	.54					
	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	3,89	.73					
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	3,82	.74	3/815	2.003	.11	Yok	-
	Sayısal	253	3,98	.74					
	Sözel	357	3,84	.72					
	Dil (İngilizce, Fransızca, Arapça)	86	4,03	.50					
	Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	123	3,97	.47	3/815	.909	.44	Yok	-
	Sayısal	253	4,05	.47					
	Sözel	357	4,00	.46					

*p<.05

Tablo 3.24. incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-815)} = .909$, $p > .05$]. Benzer şekilde kendi duygularını değerlendirme [$F_{(3-815)} = .919$, $p > .05$], başkalarının duygularını değerlendirme [$F_{(3-815)} = .603$, $p > .05$], kendi duygularını kontrol [$F_{(3-815)} = .415$, $p > .05$] ve başkalarının duygularını kontrol [$F_{(3-815)} = 2.003$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı branş öğretmenlerin duygusal zekâ ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

3.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında kapsayıcı liderlik, sosyal ve duygusal zekâ algıları ile örgütsel performans arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sunulmuştur. Korelasyon, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve gücünü belirlemek için kullanılan önemli bir analiz yöntemidir. Araştırmalarda, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi anlamak ve ölçmek amacıyla korelasyon teknikleri aktif olarak kullanılmaktadır. Elde

edilen korelasyon katsayısı, ilişkinin büyüklüğünü ifade eden değerler içerir. Büyüköztürk (2020) tarafından açıklanan korelasyon katsayılarına göre, 1,00 ile 0,70 arasında olan değerler yüksek düzeyde korelasyonu ifade ederken, 0,70 ile 0,30 arasındaki değerler orta düzeyde korelasyonu belirtir. Ayrıca, 0,30 ile 0,00 arasındaki değerler düşük düzeyde korelasyon olduğunu gösterir. Kısacası, korelasyon analiz yöntemi, değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin saptanması ve bu ilişkilerin gücünün ölçülmesi için kullanılan değerli bir yöntemdir. Mevcut araştırma kapsamında kurgulanan araştırma modelinde değişkenler arasındaki ilişkileri ifade eden korelasyon katsayıları Tablo 3.25’de sunulmuştur.

Tablo 3.25. Kapsayıcı Liderlik, Örgütsel Performans, Sosyal Zekâ, Duygusal Zekâ Aralarındaki Korelasyon Tablosu

ÖLÇEKLER	Kapsayıcı Liderlik	Örgütsel Performans	Sosyal Zekâ	Duygusal Zekâ
Kapsayıcı Liderlik	1			
Örgütsel Performans	,659**			
Sosyal Zekâ	,562**	,593**		
Duygusal Zekâ	,107**	,168**	,158**	1

**p=.01 *p=.05

Tablo 3.25'teki korelasyon analizi sonuçlarına göre, kapsayıcı liderlik ile örgütsel performans ($r=.659^{**}$) ve sosyal zekâ ($r=.562^{**}$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte duygusal zekâ ($r=.107^{**}$) ile de pozitif yönde, ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır Örgütsel performans ile sosyal zekâ ($r=.593^{**}$) arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişki mevcuttur. Ancak duygusal zekâ ($r=.168^{**}$) ile olan ilişki düşük düzeydedir. Sosyal zekâ ile duygusal zekâ ($r=.158^{**}$). arasında ise pozitif yönde, ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Korelasyon katsayıları analiz edildiğinde, yapılan çalışmada yer alan değişkenler arasında orta düzeyde ilişkinin kapsayıcı liderlik ile örgütsel performans arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, kapsayıcı liderliğin örgütsel performansın önemli bir bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır.

3.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu çalışma, sosyal ve duygusal zekâ düzenleyici rolünü belirlemeyi amaçlayarak Process Makro üzerinde analizler uygulanmıştır. Bununla birlikte bağımsız değişkenin bağımlı değişken değişimi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, regresyon analizi varsayımlarını test etmek amacıyla korelasyon analizi sonuçları detaylı bir şekilde değerlendirilmiş ve normallik test sonuçları incelenmiştir. Hayes'in (2013) SPSS için geliştirdiği PROCESS Model 2 kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen analiz sonucu, %95 güven aralığında ve 5000 bootstrap örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Kapsayıcı Liderlik ile örgütsel performans arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal zekânın düzenleyici rolünün araştırılması amacıyla Hayes (2017)'in geliştirdiği Process Versiyon 4.2 kullanılarak araştırmanın altıncı alt problemi test edilmiştir. Hayes (2017), düzenleyici (moderatör) analizinin etkileşim terimi dikkate alınarak geliştirildiğini belirtmektedir. Kitabında pek çok model yer almakla birlikte bu çalışma kapsamında “Model 1 ve Model 2” uygunluk göstermektedir. Şekil 1’de gösterildiği bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken (Y) üzerindeki etkisinde düzenleyici değişkenlerin (W ve M) rolü incelenmesidir.

Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon yöntemleri Enter Metodu ile gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek ve bağımlı değişken üzerindeki değişimi açıklamak amacıyla ilk olarak Basit Düzey Regresyon Analizleri gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde, düzenleyici değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için çoklu düzenleyici analizler gerçekleştirilmiştir.

Kapsayıcı liderliğin örgütsel performans üzerindeki etkisini incelemek ve örgütsel performans üzerindeki değişimin ne kadarının kapsayıcı liderlik algısı ile açıklanabildiğini ortaya çıkarmak amacıyla Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu aşağıdaki Tablo 3.26’da sunulmuştur.

Tablo 3.26. Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Performans Düzeyleri Arasındaki Basit Regresyon Analizine ilişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	Standart Edilmemiş Katsayılar		Standart Edilmiş Katsayılar	t	p	%95 Güven Aralığı	
	B	SH	β			Alt	Üst
Sabit	2.35	.083		28.449	.00	2.203	2.578
KL	.496	.020	0,659	24.763	.00	.432	.523
*Bağımlı Değişken=Örgütsel Performans, $R=.659$; $R^2=0,435$; $F=613.214$; $p=.00$							

Tablo 3.26'daki sonuçlarına göre, Kapsayıcı liderliğin örgütsel performans düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek ve örgütsel performans düzeyleri üzerindeki değişimin ne kadarının kapsayıcı liderlik ile açıklanabildiğini ortaya çıkarmak amacıyla Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Bu kapsamda Kapsayıcı liderliğin örgütsel performans düzeyleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir ($p<.01$). Kapsayıcı liderlik, örgütsel performans düzeyleri üzerindeki değişimin %44'ünü açıklamaktadır. Regresyon denklemi verilerine göre kapsayıcı liderlik değişkeninin örgütsel performans bağımlı değişkeni üzerindeki etkisini ifade eden standardize edilmiş beta değeri .659'dır. F değeri ve t değeri incelendiğinde araştırma modelinin regresyon analizi için anlamlı olduğu gözlemlenmektedir.

Düzenleyicilik Etkisi

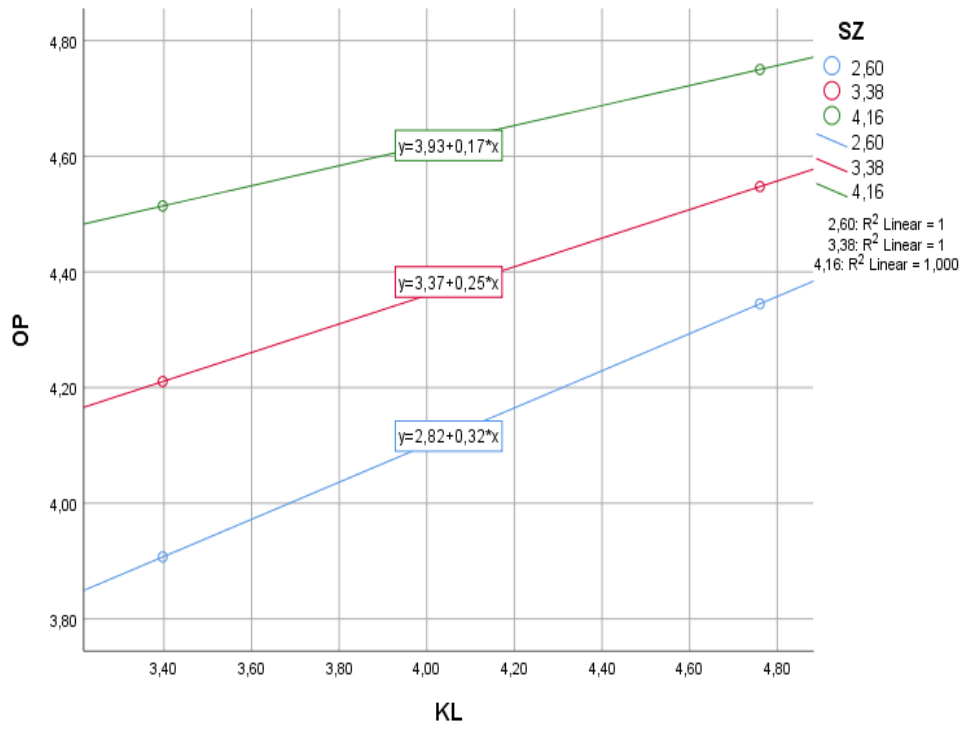
Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal zekânın düzenleyicilik etkisini belirlemek amacıyla önce sosyal zekâ, sonra duygusal zekâ ve en sonunda da hem sosyal hem de duygusal zekâ birlikte analizlere dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda kapsayıcı liderlik ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkide sosyal zekânın düzenleyicilik etkisine yönelik bulgular Tablo 3.27'de verilmiştir.

Tablo 3.27. Sosyal zekâ değişkeninin düzenleyici (moderatör) etkisine ilişkin regresyon analiz bulguları

Değişkenler	<i>b</i>	S.H.	<i>p</i>	<i>t</i>	% 95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Sabit (Constant)	.9642	.2889	.0009*	3.3380	.3972	1.5312
Kapsayıcı Liderlik (X)	.5680	.0731	.0000*	7.7757	.4246	.7114
Sosyal Zekâ (W)	.7127	.0923	.0000*	7.7191	.5315	.8940
Etkileşimsel Değişken (X*W)	-.0950	.0221	.0000*	-4.2989	-.1384	-.0516
R	.7512					
R ²	.5643					
Düzeltilmiş R ²	.0099					

* $p < .05$, *b*: Standardize edilmemiş beta katsayısı, S.H.: Standart Hata

Tablo 3.27’de görüldüğü gibi düzenleyici etkiye yönelik regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının ($b = .5680$, $t = 7.7757$, %95 Güven Aralığı [.4246, .7114], $p < .05$) ve sosyal zekâ düzeyinin ($b = .7127$, $t = 7.7191$, %95 Güven Aralığı [.5315, .8940], $p < .05$) pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan araştırmada düzenleyici değişkenin (Kapsayıcı Liderlik X Sosyal Zekâ) öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkileşimsel etkisinin de anlamlı olduğu ($b = -.0950$, $t = -4.2989$, %95 Güven Aralığı [-.1384, -.0516], $p < .05$) ve araştırmadaki tüm değişkenlerin birlikte öğretmenlerin örgütsel performans düzeyleri üzerindeki değişimin %56.43 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Etkileşimsel değişkeninin açıkladığı ilave varyans oranı ise %0.99 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.27’yi bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal zekânın düzenleyici (moderatör) bir rol oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte aşağıdaki Şekil 3.1’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal zekânın etkisini daha net anlamak amacıyla sosyal zekânın ortalamadan 1 standart sapma altı ve 1 standart sapma üstü için basit eğim (slope) eğrileri çizilmiştir (KL: Kapsayıcı Liderlik, SZ: Sosyal Zekâ, OP: Öğretmen Performansı).



Şekil 3.1. Sosyal zekâ düzeyine göre basit eğim (slope) grafiği

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi basit eğim (slope) grafiğinde X ekseninde okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları, Y ekseninde ise öğretmenlerin performans düzeyleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişki düşük ($b=.3211$, $t=13.0071$, %95 Güven Aralığı [.2726, .3695], $p<.05$), orta ($b=.2471$, $t=11.3050$, %95 Güven Aralığı [.2042, .2900] ve yüksek sosyal zekâ düzeyinde ($b=.1732$, $t=5.6533$, %95 Güven Aralığı [.1130, .2333], $p<.05$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Başka bir deyişle sosyal zekânın düşük, orta ve yüksek olduğu durumlarda kapsayıcı liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişki aynı yönde olmasına rağmen öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyleri arttıkça bu ilişkinin gücünün zayıfladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla sosyal zekânın düşük olduğu durumlarda kapsayıcı liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin daha yüksek; sosyal zekânın yüksek olduğu durumlarda ise kapsayıcı liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin ise daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile

öğretmenlerin örgütsel performans düzeyleri arasındaki ilişkinin sosyal zekâ değişkenine bağlı olarak değiştiğine ve araştırmada sosyal zekâ değişkeninin düzenleyici bir role sahip olduğuna işaret etmektedir.

Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkide duygusal zekânın düzenleyicilik etkisine yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 3.28 Duygusal zekâ değişkeninin düzenleyici (moderatör) etkisine ilişkin regresyon analiz bulguları

Değişkenler	<i>b</i>	S.H.	<i>p</i>	<i>t</i>	% 95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Sabit (Constant)	1.2517	.6115	.0410*	2.0470	.0514	2.4519
Kapsayıcı Liderlik (X)	.6019	.1543	.0001*	3.9000	.2990	.9048
Duygusal Zekâ (W)	.2986	.1548	.0541	1.9291	-.0052	.6024
Etkileşimsel Değişken (X*W)	-.0338	.0390	.3862	-.8669	-.1103	.0427
R	.6454					
R ²	.4166					
Düzeltilmiş R ²	.0005					

**p*<.05, *b*: Standardize edilmemiş beta katsayısı, S.H.: Standart Hata

Tablo 3.28’de görüldüğü üzere düzenleyici etkiye yönelik regresyon analizi bulgularından hareketle öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının (*b*=.6019, *t*=3.9000, %95 Güven Aralığı [.2990, .9048], *p*<.05) pozitif anlamlı bir etkisi varken; duygusal zekâ düzeyinin (*b*=.2986, *t*=1.9291, %95 Güven Aralığı [-.0052, .6024], *p*>.05) ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Öte yandan araştırmada düzenleyici değişkenin (Kapsayıcı Liderlik X Duygusal Zekâ) öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkileşimsel etkisinin de anlamlı olmadığı (*b*=-.0338, *t*=-.8669, %95 Güven Aralığı [-.1103, .0427], *p*>.05) belirlenmiştir. Araştırmadaki tüm değişkenlerin birlikte öğretmenlerin örgütsel performans düzeyleri üzerindeki değişimin açıklama oranı ise %41.66 olup etkileşimsel değişkeninin açıkladığı ilave varyans oranı %0.05 değerle yok denecek kadar azdır.

Dolayısıyla Tablo 2'ye göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkide duygusal zekânın düzenleyici (moderatör) bir role sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal zekânın düzenleyicilik etkisine yönelik analiz bulguları Tablo 3.29'da verilmiştir.

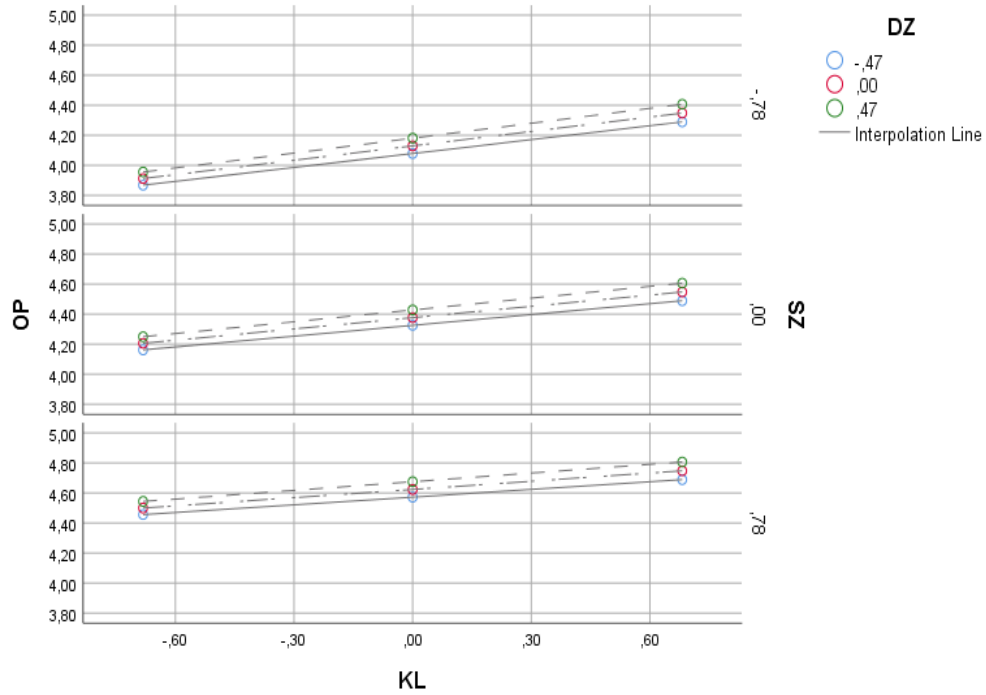
Tablo 3.29 Sosyal ve duygusal zekâ değişkenlerinin düzenleyici (moderatör) etkisine ilişkin regresyon analiz bulguları

Değişkenler	<i>b</i>	S.H.	<i>p</i>	<i>t</i>	% 95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Sabit (Constant)	1.0061	.5312	.0586	1.8940	-.0366	2.0488
Kapsayıcı Liderlik (X)	.4556	.1351	.0008*	3.3722	.1904	.7209
Duygusal Zekâ (M)	.0141	.1430	.9212	.0989	-.2665	.2948
Etkileşimsel Değişken-1 (X*M)	.0235	.0357	.5099	.6593	-.0466	.0937
Sosyal Zekâ (W)	.6785	.0989	.0000*	6.8580	.4843	.8727
Etkileşimsel Değişken-2 (X*W)	-.0886	.0237	.0002*	-3.7475	-.1351	-.0422
R	.7573					
R ²	.5735					
Düzeltilmiş R ² (X*M)	.0002	(F=.4346; p=.5099)				
Düzeltilmiş R ² (X*W)	.0074	(F=14.0437; p=.0002)				
Düzeltilmiş R ² (X*M ve X*W)	.0076	(F=7.2872; p=.0007)				

* $p < .05$, *b*: Standardize edilmemiş beta katsayısı, S.H.: Standart Hata

Tablo 3.29'da görüldüğü üzere çoklu düzenleyici etkiye yönelik yapılan regresyon analiz bulgularına göre öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının ($b = .4556$, $t = 3.3722$, %95 Güven Aralığı [.1904, .7209], $p < .05$) ve sosyal zekâ düzeyinin ($b = .6785$, $t = 6.8580$, %95 Güven Aralığı [.4843, .8727], $p < .05$) pozitif yönde anlamlı bir etkisi varken; duygusal zekâ düzeyinin ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ($b = .0141$, $t = 0.0989$, %95 Güven Aralığı [-.2665, .2948], $p > .05$) tespit edilmiştir. Diğer taraftan Etkileşimsel Değişken-1'in de [Kapsayıcı Liderlik (X) *

Duygusal Zekâ (M)] öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkisinin de anlamlı olmadığı saptanmıştır ($b=.0$ $t=.6593$, %95 Güven Aralığı $[-.0466, .0937]$, $p>.05$). Ancak Etkileşimsel Değişken-2'in ise [Kapsayıcı Liderlik (X) * Sosyal Zekâ (W)] öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($b=-.0886$, $t=-3.7475$, %95 Güven Aralığı $[-.1351, -.0422]$, $p<.05$). Oluşturulan çoklu düzenleyici regresyon modelinin anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu görülmektedir ($\Delta R^2=.0076$, $F=7.2872$, $p<.05$). Öte yandan Tablo 3'te araştırmadaki tüm değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel performans düzeyleri üzerindeki değişimin %57.35 oranında açıkladığı görülmektedir. Etkileşimsel değişkenlerin her ikisinin açıkladığı ilave varyans oranı ise %0.76 ($p=.0007$, $p<.05$) olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.29'a göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal zekânın çoklu düzenleyicilik etkisinin birlikte düzenleyici (moderatör) bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber Şekil 3.2'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkide çoklu düzenleyicilik etkide sosyal ve duygusal zekânın etkilerini daha iyi anlayabilmek amacıyla sosyal ve duygusal zekânın ortalamadan 1 standart sapma altı ve 1 standart sapma üstü için basit eğim (slope) eğrileri çizilmiştir (KL: Kapsayıcı Liderlik, SZ: Sosyal Zekâ, DZ; Duygusal Zekâ, OP: Öğretmenlerin Performansları).



Şekil 3.2. Çoklu düzenleyicilik etkiye ilişkin basit eğim (slope) grafiği

Şekil 3. 2’de görüldüğü gibi duygusal zekânın tek başına düşük, orta ve yüksek olduğu durumlarda kapsayıcı liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide düzenleyici (moderatör) bir role sahip olmadığı belirlenmiştir. Ancak Şekil 3.2’de görüldüğü gibi sosyal zekânın düşük, orta ve yüksek olduğu durumlarda ise kapsayıcı liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide düzenleyici (moderatör) bir rol oynadığı görülmektedir. Bu durum duygusal zekânın tek başına düzenleyici bir role sahip olmadığına; ancak duygusal zekânın sosyal zekâ düzeyindeki artışla birlikte kapsayıcı liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi azalttığına işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle duygusal zekânın ve sosyal zekânın birlikte kapsayıcı liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide düzenleyici (moderatör) bir rolü olduğu söylenebilir. Düzenleyici değişkenler olan duygusal ve sosyal zekânın ortalamasındaki değişimlerine göre koşullu etkilere ilişkin bulgular ise Tablo 3.30’da verilmiştir (SZ: Sosyal Zekâ, DZ: Duygusal Zekâ).

Tablo 3.30 Duygusal ve sosyal zekânın ortalamasındaki değişimlerine göre koşullu etkilere ilişkin bulgular

SZ	DZ	Etki Büyükliği	SH	t	p	Alt Sınır	Üst Sınır
-.78	-.47	.30	.02	13.05	.000*	.26	.35
-.78	.00	.29	.02	12.70	.000*	.24	.33
-.78	.47	.28	.03	9.01	.000*	.22	.33
.00	-.47	.25	.02	10.59	.000*	.21	.30
.00	.00	.24	.02	12.48	.000*	.20	.28
.00	.47	.23	.03	9.21	.000*	.18	.28
.78	-.47	.20	.33	6.02	.000*	.14	.27
.78	.00	.19	.03	6.94	.000*	.14	.25
.78	.47	.18	.03	6.27	.000*	.12	.24

*p<.05

Tablo 3.30’da görüldüğü gibi sosyal zekâ düzeyi ortalamasının 1 standart sapma (.78) altında yer alan bir öğretmenin duygusal zekâ düzeyi 1 standart sapma (.47) artığında kapsayıcı liderliğin öğretmen performansı ile ilişkisinin etki büyüklüğü orta düzeyden (.30) alt düzeye (.29) düşmektedir ($t=13.05$, $p<.05$). Benzer şekilde sosyal zekâ düzeyi ortalamasının 1 standart sapma (.78) üzerinde olan bir öğretmenin duygusal zekâ düzeyi 1 standart sapma (.47) artığında kapsayıcı liderliğin öğretmen performans ile ilişkisinin etki büyüklüğü de orta düzeyden (.20) alt düzeye (.19) düşmektedir ($t= 6.02$, $p<.05$).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları alanyazındaki bulgularla karşılaştırılmış olup kuramsal temellerle tartışılmış ve araştırmaya yönelik sonuçlar sunulmuştur. Öncelikle kapsayıcı liderlik, örgütsel performans ve sosyal-duygusal zekâya yönelik öğretmen algısıyla ilgili betimsel bulgular üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, sendika üyelik durumu, çalışılan ilçe, yaş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi ve branş gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığı da tartışılmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkiler ve sosyal ve duygusal zekânın model üzerindeki düzenleyici rolü tartışılmıştır. Son olarak elde edilen sonuçlara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve analizlere dayalı sonuçlar, değişkenlerin farklı başlıklar altında incelenmesiyle sunulmaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Düzeyleri Ve Bu Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Sendika Üyelik Durumu, Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş) İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Ulaşılan sonuçlara göre genel olarak öğretmenler, okul müdürlerinin “yüksek düzeyde” kapsayıcı liderlik davranışları gösterdiklerini düşünmektedirler. Ulaşılan bu sonuca göre okul müdürünün; okuldaki tüm öğretmenlere eşit mesafede durmaya özen gösterdiği, öğretmenler hakkında bir fikir oluştururken öncelikle onları çok iyi tanımaya çalıştığı ve okul ortamında öğretmenlerin kendisine erişimi noktasında çoğunlukla problem yaşamadığını ifade edilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Önceki çalışmalar da (Altınel-Yüncü, 2022; Çevik, Culha ve Çevik, 2023) bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Gül’ün (2021) yaptığı çalışmada yöneticilerin sergilediği kapsayıcı liderlik davranış düzeyinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Gül ve Çakıcı’nın (2021) yaptıkları çalışmada yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışları yüksek düzeyde bulunmuştur. Sürücü ve Maşlakçı’nın (2021) kapsayıcı liderin işe adanmışlığa etkisini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada; açıklık, hazır olma, ulaşılabilirlik boyutları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ağalday’ın (2022) yaptığı

çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algıları “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Okçu ve Deviren (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının alt boyutlarında; adalet, iletişim ve eylem, tanıma ve destek "sıklıkla" davrandığını, bencillik ve saygısızlık boyutu "nadiren" davrandığını, toplam kapsayıcı liderlik ise "sıklıkla" olduğunu tespit edilmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bu doğrultuda kapsayıcı liderlik uygulamalarının okul yönetiminde önemli bir etkisi olabileceği ve eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırabileceği düşünülmektedir (Crisol-Moya vd., 2020). Bu bağlamda; okul yöneticilerinin, güçlü bir liderlik rolü üstlenerek okul personeli ile etkili ilişkiler kurmaları, destek sağlamaları ve katılımlarını değerli kılmaları gibi kapsayıcı liderlik uygulamalarına odaklanmaları, okul içinde olumlu bir değişim yaratabilir.

Araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik kapsayıcı liderlik algılarının “yüksek düzeyde” olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, erkek ve kadın öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin kapsayıcı liderlik algılarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Crisol-Moya ve arkadaşlarının (2020) kapsayıcı liderlik ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gül (2021), cinsiyet açısından akademik personellerin kapsayıcı liderlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Altınel-Yüncü’nün (2022), yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyeti ile yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığına ulaşmıştır. Şahin’in (2023) araştırmasında, rehber öğretmen/psikolojik danışmanların cinsiyetine göre algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan sonuçlar bu araştırma ile örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle öğrenim durumu ile okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Altınel-Yüncü’nün (2022), araştırmasında öğrenim durumu ile

okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında tanıma ve destek boyutu ile adalet, iletişim ve eylem boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken bencillik ve saygısızlık boyutunda ise öğrenim durumu üzerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2023), mezuniyet durumu ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin rehber öğretmen/psikolojik danışmanların algıları arasında tanıma ve destek; adalet, iletişim ve eylem, bencillik ve saygısızlık boyutlarında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarındaki farklılıkların boyutlara göre değişebileceğini ve bu değişikliklerin öğrenim durumuyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer yandan alanyazında eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili olarak bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumuna göre yöneticilerin kapsayıcı liderlik algısında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Ağcihan, 2022). Araştırmalardan elde edilen farklı sonuçların olması araştırmaların farklı örneklerde yürütülmüş olmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinin sendika üyelik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin sendika üyelik durumu okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. İlgili alanyazın incelendiğinde sendika üyelik durumu bakımından Culha'nın (2023) yaptığı araştırmada herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenler okul müdürlerini daha kapsayıcı bir lider olarak görülmektedir. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre kapsayıcı liderlik ve bu liderliğin alt boyutlarında anlamlı bir farkın tespit edilemediği belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını algılama düzeyinde ilçe bazında belirgin bir farklılığın olmadığını göstermektedir. İlçeler arasındaki eğitim politikaları, kaynak dağılımı ve okul yönetimi gibi unsurlar, öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarını farklılaşmamasına neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı liderlik uygulamalarına ilişkin benzer beklentilere sahip olmalarını ve bu beklentilere paralel olarak benzer algılar geliştirmelerini destekleyebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre kapsayıcı liderlik ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu kapsamda, farklı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına

ilişkin algılarının denk olduğu söylenebilir. Gül'ün (2021) yaptığı araştırmada yaş değişkeni açısından akademik personellerin kapsayıcı liderlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ağcihan (2022), öğretmenlerin yaşına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özellikleri algısında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre kapsayıcı liderlik ve alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde kapsayıcı liderlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Gül (2021), tarafından yürütülen bir araştırmaya göre akademik personellerin mesleki kıdem değişkeni açısından kapsayıcı liderlik davranış düzeylerini farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer bir şekilde, Altınel-Yüncü (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları arasında herhangi bir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Şahin'in (2023) araştırmasında, rehber öğretmen/psikolojik danışmanların algılarına göre okul yöneticilerin kapsayıcı liderliğin geneli ve tüm alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçları, öğretmenlerin yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algılarının mesleki kıdemle ilişkilendirilebilecek anlamlı bir biçimde değişmediği ifade edebilir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre kapsayıcı liderliğin toplam puanı, adil muamele ve farklılıklara saygı alt boyutlarında okuldaki çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderliğinin adil muamele alt boyutunda mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre göreve yeni başlamış olanlar (1-5 yıl) ve uzun süredir çalışıyor olanlar (16 yıl ve üzeri) orta düzeyli bir sürede çalışıyor olanlara (11-15 yıl) nazaran daha düşük bir puanının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, yeni başlamış olan öğretmenlerin henüz kurum kültürüne tam olarak adapte olmamış olması ve kurum politikalarını tam anlamıyla uygulayamama durumu söz konusu olabilir. Bu durumda, yeni başlamış olanlar, adil muamele alt boyutunda daha düşük bir algıya sahip olabilirler. Uzun süredir çalışan öğretmenlerin, zamanla rutin hale gelen yönetim süreçleri ve işleyişleri nedeniyle motivasyonlarının düşmesinden kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Bu durumda, uzun süredir çalışanlar, adil

muamele alt boyutunda daha düşük bir puan elde edebilirler. Okul müdürlerinin farklılıklara saygı ve kapsayıcı liderlik davranışları puanlarının, öğretmenlerin mevcut okuldaki görev sürelerine bağlı olarak değiştiğini ifade etmektedir. Yeni başlamış öğretmenler (1-5 yıl arası), orta düzeyde deneyimli olanlara (6-10 yıl arası) kıyasla daha düşük bir puan almayı göstermektedir. Bu durumun nedeni, yeni başlamış öğretmenlerin, okulun kültürünü, çalışma ortamını ve yönetim stilini henüz tam olarak tanımamış olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca lidere erişilebilirlik alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla bulunduğu okulda daha uzun süre çalışan öğretmenler, liderlerinin adil muamele ve farklılıklara saygı gösterme açısından daha kapsayıcı olduğunu algılamaktadır. Ancak, liderlerin erişilebilirliği açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Şahin (2022) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Altınel-Yüncü'nün (2022) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin okuldaki kıdemleri (çalışma süresi) ile okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına dair algıları arasında herhangi bir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik ve alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, farklı branşlarda (dil, yetenek, sayısal, sözel) görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik ilişkin algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde kapsayıcı liderlik düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyan az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu durum, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının tüm öğretmenlere hitap etmeye çalıştıkları şeklinde değerlendirilebilir.

4.1.2.Öğretmenlerin Örgütsel Performansları Ne Düzeydedir Ve Bu Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Sendika Üyelik Durumu, Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş) İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel performansının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğretmenlerin örgüt içindeki rollerini, sorumluluklarını ve hedeflerini başarıyla yerine getirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin okulda belirlenen hedefleri başarıyla gerçekleştirdiği ve etkin bir şekilde

görevlerini yerine getirdiği söylenelebilir. Öğretmenlerin; sınıf içinde ve dışında öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabildiği ve ayrıca öğrencilerin, derslere aktif katılım gösterdiği ve sınıf tartışmalarına destek verdiği ifade edilebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin iş performanslarını olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini ve sundukları hizmet kalitesinden memnuniyet duyduklarını tespit edilmiş olup konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarla (Dalbudak, 2022; Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Yazıcı, 2020; İzki, 2019) benzerlikler göstermektedir. Dilbaz-Sayın (2017) çalışmasında okul iklimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkileri incelemiş ve öğretmenlerin iş performanslarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Mohd ve Mohamad'in (2022) yaptığı araştırmada, Kelantan eyaletindeki ortaokul öğretmenlerinin performans düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, kendi performanslarının yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedir ve bu durum, Türk eğitim sistemi için umut verici bir bulgu olarak değerlendirilebilir, çünkü okullarda sunulan eğitimin niteliği üzerinde belirleyici olan öğretmenlerin böyle bir algıya sahip olması dikkate değer olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ancak mevcut araştırma bulgularının aksine Chiang ve Hsieh (2012); Adeyemi (2011) tarafından yürütülen araştırmalarda da öğretmenlerin performanslarının orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç mevcut araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçlarıyla bu araştırmaların sonuçları arasındaki tutarsızlık, bu araştırmaların evren ve örneklemelerinin farklı olması, çeşitli okul türlerinden ve ülkelerden seçilmesinden kaynaklanabilir.

Cinsiyet değişkenine dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel performans algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Bu durum, erkek ve kadın öğretmenlerin her ikisinin de iş performansını yüksek algılamalarının bir sonucu olarak açıklanabilir. Özkan'ın (2017) lider-ast etkileşim düzeyinin iş performansı üzerindeki etkisini incelediği bir çalışmada cinsiyet değişkeninin iş performansı üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Erkoç'un (2015) doktora çalışması, Çınar ve Akpunar'ın (2017) çalışmasında da cinsiyetin iş performansında bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Mohd ve Mohamad (2022) tarafından yapılan bir araştırma da bu çalışmaya paralel bulgular göstermiştir. Bununla birlikte eğitim hizmetleri dışındaki emeğin yoğun olduğu sektörlerde erkeklerin iş performansının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Şehitoğlu ve Zehir, 2010; Türkoğlu ve Yurdakul, 2017).

Kahveci'nin (2022) çalışması, öğretmen performansı ile ilgili elde edilen sonuçlara karşıt bir bulgu sunarak cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Burusic, Babarovic ve Seric (2012) tarafında yapılan araştırmada, öğretmen performansının, öğrenci başarıları üzerinden değerlendirilerek elde edilen verilerle analiz edilmiş ve sonuç olarak kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin performansındaki farklılık açısından cinsiyet faktörünün etkisinin belirgin olduğunu vurgulamaktadır.

Sendika durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel performans algıları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç, sendika durumunun öğretmenlerin örgütsel performans algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla sendika üyeliği olan veya olmayan öğretmenlerin örgütsel performans algılarına etkisi olmadığı ifade edilebilir. Yavuzkılıç (2021), okul öncesi öğretmenlerin iş performanslarının sendika üyeliği değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin örgütsel performans algılarını etkileyen faktörler arasında liderlik, iş tatmini, motivasyon, mesleki gelişim olanakları gibi değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel performans algıları üzerindeki etkisi daha belirleyici olabilir. Bu nedenle, sendika durumu değişkeninin tek başına anlamlı bir farklılık yaratmaması, diğer faktörlerin önemli olduğunu düşündürebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel performans algıları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenim durumu değişkeninin performans algısında etkili olmadığı görülmüştür (Erkoç, 2015; Özkan, 2017; Şehitoğlu ve Zehir, 2010). Günbayı ve Yıldırım (2012) öğretmenlerin performans yönetimine ilişkin yaptığı çalışmalarında öğretmenlerin öğrenim durumlarının sadece “performans sonuçlandırma” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunduğunu, diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir. Bu mevcut araştırmanın aksine sonuç tespit eden araştırmaya rastlamak mümkündür (Türkoğlu ve Yurdakul, 2017). Lisansüstü eğitim almış öğretmenler, lisans eğitimi almış öğretmenlere göre daha geniş bir bilgi birikimine sahip olarak daha yetkin bireyler yetiştirme potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, öğretmenlerin aktardıkları bilgilerin belirli bir çerçeve içerisinde sınırlı olması, benzer niteliklere sahip öğretmenlerin yetişmesine neden olabilir.

Görev yapılan ilçe değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel performans algıları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Görev yapılan ilçe değişkenine göre farklılığın bulunmaması öğretmenlerin örgütsel performansına ilişkin benzer algılara sahip olabileceği ve görev yapılan ilçelere göre değişiklik göstermediği ifade edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel performansıyla ilişkili olan bir diğer kavram da mesleki doyumdur. Mesleki doyumun yüksek olması, öğretmenlerin motivasyonunu artırır, iş performansını etkiler, öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkiler ve işten ayrılma isteklerini azaltabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerine odaklanmak önemlidir. Gençer-Öztan (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki doyum ve alt boyutlarına yönelik algılarının Denizli merkez ilçelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Denizli merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel performans algıları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde yaş değişkeninin öğretmenlerin performans algısında etkili olmadığı görülmüştür (Begenirbaş ve Çalışkan, 2014; Erkoç, 2015; Türkoğlu ve Yurdakul, 2017). Benzer şekilde, Yurdaöz (2018) tarafından Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan 145 öğretmen ile yürütülen çalışmada da öğretmenlerin performans puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak benzer performans algılarına sahip olması: Öğretmenler, aynı okulda çalıştıkları için benzer iş uygulamalarına ve yönetim stiline maruz kalırlar. Bu durum, öğretmenlerin örgütsel performans algılarının benzerlik göstermesine yol açabilir. Bu nedenle, yaş değişkeninin etkisi sınırlı kalabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel performans algıları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Önceki araştırmaların genel olarak benzer sonuçlar tespit ettiği görülmüştür. Bu da kıdem değişkeninin performans algısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Alanyazında öğretmen performansına ilişkin yapılan araştırmaların bazılarında benzer sonuçlara ulaşılmışken diğer araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Erkoç (2015); Erkuş ve Fındıklı (2013); Şehitoğlu ve Zehir (2010) yaptığı çalışmalarla öğretmenlerin performans düzeylerinin mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda

öğretmenlerin hizmet süreleri ne olursa olsun mesleki açıdan kendilerine güvenmeleri ve yeterli olduklarını düşünmeleri bu durumu açıklayabilir. Bunun yanında Öksüz'ün (2008) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin performans düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla birlikte, kendilerinden daha az kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha tecrübeli ve alanında yetkin olduklarına inanmaları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine bağlı olarak örgütsel performans algıları karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresinin, örgütsel performans algıları üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir. Araştırmalar, okul ikliminin olumlu olduğu durumlarda öğretmenlerin iş motivasyonu ve performansının yüksek olduğunu ve bu durumun akademik başarının artmasına katkı sağladığını göstermektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimi; yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin her gün gittikleri okulda hissettikleri atmosferi ifade etmektedir. Araştırmacılar, okulların da insanlar gibi bir kişiliğe yani iklimine sahip olduğunu öne sürmektedir (Bursalıoğlu, 1999). Okul ikliminin oluşumunda, okulun üyeleri olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer bireylerin davranışları, beklentileri, tutumları, normları ve inançları büyük önem taşımaktadır. Okulda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin etkileşimleri, zaman içinde okul iklimini şekillendirmektedir (Şişman, 2002). Bu nedenle, öğretmenlerin ortak bir okul iklimiyle oluşturmaları, örgütsel performans algı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel performans algıları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin farklı branşlarda (dil, yetenek, sayısal, sözel) görev yapmaları, örgütsel performans algılarını etkilemediğini göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Bozan (2017) ve Çolak (2007) araştırmalarında, öğretmenlerin performans yönetimi süreçlerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak Polat (2019) çalışmasında ise meslek öğretmenlerinin kontrol ve iletişim boyutlarına ilişkin algılarının, branş dersleri ve meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

4.1.3. Öğretmenlerin Sosyal Zekâ Algıları Ne Düzeydedir Ve Bu Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Sendika Üyelik Durumu, Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş) İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Sosyal zekâ değişkeni açısından yapılan araştırmalar neticesinde öğretmenlerin kendi sosyal zekâ seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin; diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anladığını, yeni tanıştığı insanlarla iyi ilişkiler kurmada başarılı olduğunu ve diğer insanların yaptıklarına verdikleri tepkilere şaşırmadığını söylenebilir. Öğretmenler; sosyal zekâ, sosyal bilgi, sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında oldukça yakın ve üst düzey algıya sahiptir. Öğretmenlerin diğer insanları ve sosyal bağlamları iyi anlamaları ve edindikleri bilgileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için kendilerini yüksek sosyal zekâyâ sahip olarak görmeleri önemlidir. Bu şekilde öğretmenler, sosyal bağlamı anlama ve bu bağlamdan sağlıklı bilgiler elde etme yeteneklerini geliştirerek daha etkili bir şekilde çalışabilirler. Sosyal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin varlığı aynı zamanda okul iklimini de olumlu yönde etkileyebilir. Sosyal zekâsı yüksek öğretmenler; iletişim becerileri, bağlılıkları ve kişilikleri sayesinde öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri ve dışlanmadıkları okulların dönüşümüne katkıda bulunabilirler. Juchniewicz'in (2010) araştırması, etkili sosyal becerilere sahip öğretmenlerin etkili olarak algılandığını ve bu sonucun da bu görüşü desteklediğini göstermektedir. Öğretmenler, sosyal bağlamı doğru bir şekilde anlayabildikleri ve bu bağlamdan sağlıklı verilere ulaşabildikleri sürece daha etkili olmaktadır. Gayen ve Bhattacharyya (2018) göre ise sosyal zekâsı yüksek olan öğretmenler, öğrencileriyle kolaylıkla iletişim kurabilir ve onları rahat hissettirebilir. Sadece öğrencileri yönlendirmekle kalmaz. Aynı zamanda ekip olarak çalışabilecekleri becerilere de sahiptirler. Öğrencilerle aralarında olumlu ve karşılıklı ilişkiler kurarlar ve sınıftaki ya da sınıf dışındaki anlaşmazlıkları çözebilirler. Öğretmenlerin sınıf içinde liderlik etmek için sosyal zekânın yüksek olması gerektiği, öğretmenlerin sosyal çevrede öğrencilerin etkileşimini artırabileceği ve istenmeyen davranışları azaltabileceği şeklindeki görüş, Albrecht (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi davranış yönetiminde sosyal zekânın önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Kahya ve Ceylan (2017) yaptığı araştırmada öğretmenlerin sosyal zekâ ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit

etmişlerdir. Hampela ve arkadaşları (2011) tarafında yapılan araştırmada, sosyal kaygı ve sosyal zekâ arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Birknerová, Frankovský ve Zbihlejová (2013) araştırması ise yüksek sosyal zekâyâ sahip öğretmenlerin dışa dönüklük, açıklık, dürüstlük ve uzlaşmacılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmektedir.

Öğretmenlerin sosyal zekâ puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sonuçlar, erkek ve kadınların ortalama sosyal zekâ düzeylerinin oldukça benzer olduğunu göstermektedir. Bu duruma göre kadın ve erkek öğretmenlerin katılabilecekleri sosyal etkinlikler ile sosyal ortamların benzer olduğu, aynı zamanda öğretmenlerin kendilerinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve yönetme becerisinin aynı düzeyde olduğu ifade edilebilir. Destekler nitelikte Doğan ve arkadaşları (2009) ile Silvera ve arkadaşları (2001) üniversite öğrencileri örnekleminde yaptıkları çalışmada da cinsiyet yönünden anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin sosyal zekâ puanları, öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmalara bakıldığında eğitim durumu değişkeninin sosyal zekâ üzerinde etkili olmadığına dair sonuçlar mevcuttur. (Wessel vd. 2008; Ülker, 2016). Ancak Yahyazadeh-Jeloudar ve Lotfi-Goodarzi'nin (2012) çalışmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunlarına göre görece daha yüksek sosyal zekâ algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu iki çalışmanın sonuçları arasındaki fark, lisans eğitimi alan öğretmenlerin sosyal zekâ algısının düşük olma sebebi olarak eğitimsel farkındalığa işaret edebilir. Yani anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının daha yüksek olmasının altında yatan neden eğitim düzeylerine yönelik farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sosyal zekâ puanları sendika değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında sosyal zekâ puanlarında önemli bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sosyal zekâ puanlarının yalnızca sendika üyeliği ile değil, diğer değişkenlere bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu değişkenler arasında, öğretmenlerin başka kişisel özellikleri gibi faktörler yer alabilir.

Öğretmenlerin sosyal zekâ puanlarının görev yapılan ilçe değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sosyal zekâsının sadece görev yapılan ilçe değişkenine bağlı olmadığını, diğer faktörlerin de etkili olabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sosyal zekâ puanlarının öğretmenlerin görev yaptığı ilçenin sosyoekonomik, kültürel veya demografik faktörlerinden bağımsız olduğunu ifade edebilir.

Öğretmenlerin sosyal zekâ puanları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yaş gruplarına bağlı olarak sosyal zekâ düzeyinde belirgin bir farklılık olmadığını ifade etmektedir. Yeşildağ (2023) tarafından yapılan çalışanların yaş değişkenine göre sosyal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu doğrultuda; araştırmaların örnekleme dayandığı ve her iki çalışmanın da birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirildiği göz önüne alındığında, farklı sonuçlar elde edilmesi beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin sosyal zekâ puanları mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, mesleki deneyimin sosyal zekâ gelişimi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ve diğer faktörlerin sosyal zekâyı etkileyebileceğini göstermektedir. Türker (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sosyal zekâlarının kıdem artışıyla birlikte arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Jeloudar ve Yusunu (2011) çalışması da yaşın ilerlemesinin öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerini arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin sosyal zekâ puanları mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresinin değişmesinin onların sosyal zekâ düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal zekâ puanlarının okuldaki görev süresi ile doğrudan ilişkilendirilmediği veya bu ilişkinin diğer değişkenlere kıyasla oldukça zayıf olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin sosyal zekâ puanları branş (dil, yetenek, sayısal, sözel) değişkenine göre sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sosyal zekâ (toplam) ve sosyal bilgi süreci alt

boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde sözel branşındaki öğretmenler ile sayısal branşındaki öğretmenler arasında fark olduğu, sözel branşındaki öğretmenler lehine farklılık bulgusuna ulaşılmıştır. Sözel branşlardaki öğretmenler genellikle dil, iletişim ve yazılı ifade yeteneklerine odaklanırken, sayısal branşlardaki öğretmenler matematiksel düşünme, analitik beceriler ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeye odaklanabilir. Bu farklılık, öğretmenlerin eğitim altyapıları, uzmanlık alanları ve kişisel özellikleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir

4.1.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Algıları Ne Düzeydedir Ve Bu Algi Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Sendika Üyelik Durumu, Görev Yapılan İlçe, Yaş, Kıdem, Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Ve Branş) İlişkin Sonuçlar Ve Tartışması

Öğretmenlik mesleği, teknolojiye hızlı değişimler ve eğitim ortamlarındaki sürekli evrimle birlikte durağan olmayan bir nitelik gösterir. Öğretmenlerin; her zaman ne hissettiğinin farkında olduğunu, başkalarının hangi duygular içerisinde olduğu, kendi duygularını kontrol edebildiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimleri, değişen eğitim ortamıyla başa çıkabilmeleri ve farklı paydaşlarla etkili iletişim kurabilmeleri adına duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması beklenir. Bu kapsamda yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâlarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin kendilerinin ve başkalarının duygularının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Bu eğitim kurumları için arzu edilen bir sonuçtur. Yeşilyaprak'a (2001) göre insan; işinde, eğitiminde ya da özel yaşamında duygularını akılcıca kullanıp istenilen sonuçlara ulaşabiliyorsa "Yüksek EQ" olarak adlandırılabilir. Öğretmenlerin yüksek duygusal zekâyâ sahip olmaları, onların iş hayatındaki hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda Kızıl (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Bu sebeple bu çalışma, Kızıl (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerini yüksek algılamalarının okula ve eğitime olan etkilerini değerlendirmek önemlidir. Bu bağlamda, duygusal zekânın çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmaların sonuçlarını incelemek yararlı olabilir. Ju ve arkadaşları (2015) duygusal zekâ ile öğretmen tükenmişliği arasında olumsuz bir ilişki bulgulamışlardır. Aynı şekilde diğer araştırmacılar da duygusal zekâ ile tükenmişlik arasında negatif ilişkiler tespit

etmişlerdir (Cazan ve Năstăsă, 2015; Polatçı ve Özyer, 2015). Duygusal zekâ, öğrenme ve öğretme süreçlerini etkileyebilen bir faktördür. Öğretmenlerin çalışma becerilerini geliştirmeleri için iyi bir duygusal zekâyâ sahip olmaları beklenir (Wurf ve Croft-Piggin, 2015). Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan öğretmenler, çocuklara daha fazla ilgi gösterme eğilimindedir. Çocukların ihtiyaçlarını anlamaya ve karşılamaya çalışırlar. Ayrıca, çocukların duygu durumunu fark ederek onları zorlandıkları konularda teşvik edebilirler. Öğretmenlerin yüksek duygusal zekâyâ sahip olması, stresle başa çıkma, sorunlara çözüm bulma motivasyonu, plan yapabilme yeteneği, amaçlarının farkında olma, liderlik gibi önemli öğretmenlik özelliklerini kazandırır (Ramana, 2013). Bu araştırma grubundaki öğretmenlerin çok yüksek duygusal zekâyâ sahip olması, son yıllarda duygusal zekâ farkındalığının artmasına bağlı olarak kendilerini yetiştirmelerinin bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun daha önce yapılan; Süslü (2016), Doğan ve Sıgır (2017), Yıldız (2019) tarafından yapılan çalışmalar ile örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit eden araştırmalar da mevcuttur. (Mandell ve Pherwani, 2003; Özdenk, 2015). Benzer şekilde İşmen'in (2001) çalışmasında ise erkeklerin duygusal zekâ toplam puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda elde edilen farklı sonuçlar, katılımcıların özelliklerinin birbirinden farklı olmasıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin duygusal zekâlarının öğrenim durumuna göre fark göstermediği belirlenmiştir (Arslantaş, 2016; Kabar, 2017; Kızıl, 2014; Yaman, 2019). Süslü (2016), Özdemir ve Özdemir'in (2007) yapılan araştırmalarda eğitim durumlarının duygusal zekâ puanlarında farklılığa yol açtığı sonucuna varılmıştır. Yerli'nin (2009) çalışmasında 1-5 yıl süresiyle iş yerinde çalışan bireylerin, diğer çalışanlara göre daha yüksek bir duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgular, çalışanların kıdem süresi ile duygusal zekâ arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin sendika değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Yani sendika üyesi olan ve

olmayan öğretmenler arasında duygusal zekâ düzeyleri açısından belirgin bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sendika üyelik durumu ile duygusal zekâ düzeyi arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin sendikaya katılması veya sendikadan ayrılması, duygusal zekâ düzeylerine etkide bulunmamaktadır.

Görev yapılan ilçe değişkeni bakımından öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin kendi duygularını ve başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını ve başkalarının duygularını kontrol etme boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği ancak duygusal zekâ (toplam) bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Yenişehir ilçesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ (toplam) ortalaması Bağlar ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Alanyazında Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir ilçelerindeki okullarda görev öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi üzerine herhangi bir çalışma söz konusu değildir.

Duygusal zekâ düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, öğretmenlerin yaş grupları arasında duygusal zekâ algılarının benzerlik gösterdiğini göstermektedir. Bu açıdan Daştan (2013) ve Sağlam'ın (2018) çalışmaları bu araştırmayla örtüşmektedir. Araştırmanın “yaş” değişkeni ile ilgili sonuçları, Çankaya ve Eriş (2020) ve Ergin'in (2008) araştırma sonuçlarıyla farklılık vardır. Ergin'in (2008) çalışması, genç öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılanan duygusal zekâyâ sahip olduğunu tespit etmiştir. Çankaya ve Eriş (2020) tarafından yapılan çalışma, insanların yaşları ilerledikçe duygusal zekâ düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan farklı kıdemlerde olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları ile paralel olarak öğretmenlerin duygusal zekâlarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği araştırmalar bulunmaktadır. Anastasiou (2020), Kabar (2017), İpek ve Erdem (2021) öğretmenlerle yapmış oldukları araştırmada duygusal zekânın hizmet yılına göre hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark gösterdiğini tespit etmişlerdir. Alanyazını incelendiğinde kıdem değişkeninin duygusal zekâ üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmaların olduğu görülebilir. Güvenç (2012) ve Türker (2019) yaptıkları diğer araştırmalar ise

öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, okuldaki görev sürelerine bağlı olarak değişmediği ifade edilebilir. Başka ifadeyle bir öğretmenin uzun süredir aynı okulda görev yapması veya yeni başladığı bir okulda çalışması, duygusal zekâ düzeyini etkilemeyebilir. Bu sonuç, Okumuş ve Uğur'un (2017) çalışması ile de desteklenmektedir, çünkü onlar da çalışmalarında aynı kurumda çalışma süresine göre duygusal zekâ algısının farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin branş değişkenine bağlı olarak değişmediği ifade edilebilir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği konusunda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmaların bazıları, mevcut araştırmayla uyumlu sonuçlar sunarken, diğerleri ise farklılıklar sergilemektedir. Kızıl (2014) tarafından yürütülen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin fen bilgisi ve matematik öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, Muştı'nın (2019) çeşitli branşları kapsayan çalışması, matematik öğretmenlerinin diğer branşlara kıyasla en düşük duygusal zekâ düzeylerine sahip olduğunu tespit etmiştir.

4.1.5. Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Düzeyleri, Öğretmenlerin Örgütsel Performanslar Yönelik Algıları, Sosyal Zekâ Ve Duygusal Zekâ Algıları Aralarındaki İlişkilere Yönelik Sonuç Ve Tartışma

Kapsayıcı liderlik, sosyal zekâ, duygusal zekâ algıları ve örgütsel performans değişkenlerin aralarındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulardan hareketle okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel performans ve sosyal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu; öğretmenleri duygusal zekâ düzeyleri ise pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazın ele alındığında; öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ile ve öğretmenlerin örgütsel performansları, sosyal ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki

ilişkiyi değerlendiren bir araştırmaya rastlanamamıştır. Araştırmanın korelasyonel ilişkiler bakımından elde ettiği sonuçlar incelendiğinde, okul yöneticisine ilişkin kapsayıcı liderlik düzeyi, öğretmenlerin örgütsel performansı, sosyal zekâ ve duygusal zekâ düzeyleri arasında doğru orantı olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin farklı liderlik stillerini benimsemeleri ile öğretmen performansı arasında bir ilişki olduğunu bulan çalışmalar mevcuttur (Cerit, 2012; Korkmaz, 2005; Özgenel ve Aktaş, 2020). Kapsayıcı liderlerin örgüt çalışanları ile açık iletişim hatlarını sürdürmeleri ve destekleyici bir tutuma sahip olmaları, üyeleri arasında örgüte karşı olumlu tutumlar geliştirerek öğretmenlerin performansları, sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin artmasını destekleyebilir. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerinin performansları, sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin arasında olumlu yönde ilişkili olması beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin örgütsel performanslarına yönelik algıları ile sosyal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu; öğretmenlerin örgütsel performanslarına yönelik algıları ile duygusal zekâ düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel performansını önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biri duygusal zekâ olduğunu göstermektedir. Çünkü istatistiksel olarak kanıtlanmıştır ki, duygusal zekâyâ sahip olan öğretmenlerin örgütsel performansı üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Duygusal zekâ, duyguları anlama, ifade etme ve başa çıkma becerileriyle birlikte kişisel gelişimi artırma imkânı sunar (Corcoran ve Tormey, 2013). Turi, Ghani, Sorooshian ve Abbas (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sosyo-duygusal zekâ seviyeleri yüksek olduğunda, psikolojik becerilerinin öğretmen yeterliliklerini ve performansını doğrudan ve dolaylı olarak artırdığı gösterilmiştir. Bu yüzden, duygusal zekâ eğitimi, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini geliştirmek için bir strateji olarak kullanılabilir. Bu çalışmanın sonuçlarına karşıt bulgulara sahip başka bir çalışma da mevcuttur: Compendio (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin duygusal ve sosyal zekâ düzeylerini incelenmiş ve aynı zamanda öğrenciler tarafından algılanan öğretim performanslarını da değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın elde ettiği sonuçlar, öğretmenlerin duygusal ve sosyal zekâ düzeyleri ile öğretim performansları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Dolayısıyla bu araştırma sonucunu desteklememektedir.

Öğretmenlerin sosyal zekâlarına yönelik algıları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin sosyal zekâlarına yönelik algıları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sosyal zekâlarının yüksek olduğu durumlarda, duygusal zekâ düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, öğretmenlerin sosyal ilişkiler kurma yeteneklerinin duygusal zekâ seviyelerini etkilediğini göstermektedir. Ancak bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu da gözlemlenmektedir. Sosyal zekâsı yüksek olan bir öğretmenin duygusal zekâsının yüksek olması beklenmeyebilir.

4.1.6. Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Performans Düzeylerine Etkisinde Sosyal Ve Duygusal Zekâ Değişkenlerinin Düzenleyici Rolüne Yönelik Sonuç Ve Tartışma

Bu çalışmada kapsayıcı liderlik, örgütsel performans, sosyal ve duygusal zekâ değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve kapsayıcı liderliğin örgütsel performans üzerindeki etkisinde sosyal ve duygusal zekâ düzenleyici rolleri araştırılmıştır. İlk olarak örgütsel performans ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiş ve bu ilişkilerin tamamının pozitif yönlü ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkeni arasında gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçlarına göre kapsayıcı liderlik, örgütsel performans üzerindeki değişimin %44'ünü açıklamaktadır. Örgütsel performans üzerindeki değişimde geri kalan kısmın, araştırmaya dâhil edilmeyen değişkenler tarafından açıklanacağı varsayılmaktadır. Kapsayıcı liderlik ve örgütsel performans arasındaki ilişkiye sonuçlarına göre kapsayıcı liderliğin örgütsel performansı anlamlı bir şekilde yordadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Çalışanların performansı üzerinde belirli değişkenlerin etkili olduğu bilinmektedir. Carmeli ve arkadaşlarına (2010) göre "açıklık, adil muamele ve erişilebilirlik gibi kapsayıcı liderlerin özellikleri, çalışanları iş ortamında daha rahat hissettirir ve onların performans düzeylerinin artmasını sağlar." Kapsayıcı liderlik; çalışanları kararlara ve tartışmalara dâhil etmeye, onları fikirlerini ve bakış açılarını dile getirmeye motive ederek onların iş ortamından daha memnun hissetmelerini sağlamaya odaklanır (Edmondson, Kramer ve Cook, 2004). Chughtai ve Buckley (2008) ise "liderlerin davranışlarının çalışanların iş davranışları üzerinde önemli etkileri olduğunu" ifade etmişlerdir. Tüm bu sonuçlar öğretmenlerin performans düzeylerini artırmak için kapsayıcı liderliğin önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir. Bu

sonuç, öğretmenlerin kapsayıcı liderlik düzeyindeki artışın işe yönelik tutum ve davranışlarında bir iyileşme ile ilişkili olduğunu gösterir ve aynı zamanda önceki araştırmalarla da benzerdir (Al-Atwi ve Al-Hassani, 2021; Dahleez, vd., 2022). Kapsayıcı liderliğe sahip okul liderleri, öğretmenler için daha teşvik edici ve arkadaşça bir çalışma ortamı yaratılmasına yardımcı olabilir (Rayner, 2009). Eğitim yöneticileri, öğretmenlerinin kendilerine daha fazla değer ve önem verildiği inancını desteklemek için yeni fikir ve teknolojilere karşı daha fazla kapsayıcılık ve açıklık sergilediklerinde, bu durumun iş performanslarını önemli ölçüde artırdığı saptanmıştır (Noor, 2021). Gül (2021) tarafından yapılmış olan çalışmada kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlere destek olmaları, iletişimi güçlendirmeleri ve adaletli bir ortam sağlamaları öğretmenlerin performans düzeylerinin artırılmasında büyük önem taşımaktadır. Kapsayıcı bir örgütsel ortamın, çalışanların farklı perspektiflere ve yetkinliklere sahip olmalarıyla birlikte iş birliği yapmalarını teşvik ederek iş performansı ve örgütsel başarı üzerinde belirgin bir etkisi saptanamamıştır (Miller, 1998). Kapsayıcı liderlik stili, çalışanların yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerini güçlendirerek iş yerindeki performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Pless ve Maak, 2004). Bu sayede çalışanlar arasındaki işbirliği ve uyum artmakta farklı yeteneklerden kaynaklanan zenginlikler örgütün hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda çalışanlara sunulan destek ve adil muamele, onların motivasyonunu artırarak en iyi performansı sergilemelerine yardımcı olmaktadır (Sabharwal, 2014).

Alanyazındaki araştırmalar, kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki olumlu etkisini doğrulamaktadır. Sabharwal (2014), ABD'deki 198 kamu çalışanı üzerinde yaptığı bir araştırmada, kapsayıcı örgütsel yaklaşımın işyeri performansını artırdığını bulmuştur. Bu çalışmaya göre, farklılık yönetiminin performansı artırmada yeterli olmadığı, ayrıca çalışanların fikirlerine değer verildiği, onların önemli örgütsel kararlarda görüşlerine başvurulduğu ve güçlendirildiği kapsayıcı liderlerin bulunduğu örgütlerde çalışanların daha verimli çalıştığı saptanmıştır (Ohunakin, Adeniji, Ogunnaike, Igbadume ve Akintayo, 2019). Benzer şekilde, Qurrahtulain ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kapsayıcı liderlik ile performans arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda kapsayıcı liderliğin çalışanların kişisel gelişim düzeyini artırdığını, hedef odaklı çalışmalarını sağladığını ve uyumlu bir işyeri performansına

katkı sağladığını ortaya koymuştur. Dahleez, Aboramadan ve Abdelfattah (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Umman'daki akademik kurumlar kapsayıcı liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sahiplenme ve çalışan gelişimi faktörlerinin arabulucu rol oynadığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı liderlik stilinin iş performansı ve örgütsel başarı üzerinde olumlu etkileri göz önüne alındığında eğitim kurumlarında bu liderlik stilini benimsenmesi, başarılı ve verimli bir çalışma ortamının oluşturulmasına önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel performansı arasındaki ilişki üzerinde öğretmenlerin sosyal zekâlarının düzenleyici bir rolünün olduğu bu araştırmada tespit edilmiştir. Başka bir deyişle okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel performansını etkilemektedir. Ancak, bu etkinin derecesi öğretmenlerin sosyal zekâ seviyelerine bağlı olarak değişmektedir. Örgütsel performans üzerindeki değişimde geri kalan kısmın, araştırmaya dâhil edilmeyen değişkenler tarafından açıklanacağı varsayılmaktadır. Sonuç olarak yapılan analizler neticesinde kapsayıcı liderlik ile örgütsel performans arasındaki ilişkide sosyal zekânın düşük etkide, anlamlı ve negatif yönde düzenleyici bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyi arttıkça okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel performansı üzerindeki etkisinin azaltmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyi yükseldikçe, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarından daha az etkilendikleri ve bu durum öğretmenlerin örgütsel performansı üzerindeki etkisini azaltmaktadır. Öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyi arttıkça onların kendi kendini yönetme yetenekleri ve bağımsızlık arzusu da artabilceği söylenilebilir. Bu durumda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının etkisini azaltabilir. Aynı zamanda okul müdürlerinin daha fazla özerklik tanıyan ve destekleyici bir liderlik yaklaşımı benimsemeleri gerekebilir. Alanyazın araştırmalarında; Tekin (2019) tarafından yapılan araştırmada, sosyal zekânın akademik performans üzerindeki etkisinde kültürel zekânın düzenleyici rolünün incelendiği bu çalışmada sosyal ve kültürel zekânın akademik performansı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yalirsu (2023) tarafında yapılan araştırmada, duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide sosyal zekânın düşük etkide, anlamlı ve negatif yönde düzenleyici bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Özdemir ve Yirmibeş (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, liderlik ekibinin uyumu ile öğretmen

performansı arasındaki ilişkide iş doyumunun aracı rolünün incelendiği ve iş doyumunun bu rolü üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lathesh ve Avadhani (2018) başka bir çalışmada ise sosyal zekânın çalışan performansı üzerindeki etkisi regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Bu modelde sosyal zekâdaki varyasyonun çalışan performansındaki değişimi %90 oranında açıkladığı bulunmuştur. Bu sonuçlar, sosyal zekânın hem örgütsel performans hem de çalışan performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel performansı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin bu ilişkide düzenleyici bir rolü sahip olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle kapsayıcı liderlik ve örgütsel performans arasındaki ilişkinin, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri tarafından etkilenmediği söylenilebilir. Mahdinezhad, Yusof ve Rambeli'nin (2019) akademisyenlerle yaptığı araştırmada iş performansı ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkide duygusal zekânın düzenleyici rolünün olmadığı tespit etmiştir. Babadağ ve Dalgın'ın (2020) tarafından yaptığı araştırmada, duygusal zekâ boyutlarından hangisinin yaratıcı örgüt iklimi ile çalışan sesliliği arasındaki ilişkide destekleyici role sahip olduğu incelenmiş ve sadece duyguların pozitif kullanımının moderatör etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal değerlendirmenin, pozitif duygusal yönetimin ve empatik duyarlılığın ise moderatör etkilerinin anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Bu da yapılan araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ayrıca duygusal zekânın iş ortamları (Carmeli, 2003; Jordan, Ashkanasy, Hartel ve Hooper, 2002) ve sınıflar (Petrides, Frederickson ve Furnham, 2004) için önemli olduğunu ileri sürmektedir. Alanyazı incelendiğinden duygusal zekânın akademik performans, iş performansı, liderlik, duygusal emek, güven ve stres gibi değişkenlerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Ashkanasy ve Daus, 2005; Fulmer ve Barry, 2004; Humphrey, 2006; Humphrey, Pollack ve Hawver, 2008). Yusniarti, Junaidi, Iswantir ve Ayu (2022) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin liderliği ve öğretmenlerin duygusal zekâsı, öğretmenlerin performanslarında pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Müdürün liderliği ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri öğretmenlerin performanslarını toplamda %65.2 oranında etkilemektedir. Van-Rooy ve Viswesvaran (2004) tarafından yapılan bir meta-analiz, duygusal zekânın performans tahmininde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Düger (2020) tarafından yapılan

araştırmada, Lider-üye etkileşimi ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkide, duygusal zekânın düzenleyici rolünün de olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, düzenleyici aracılık modeli anlamlı olmasına rağmen, negatif bir değere sahip olduğu için ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada ise Çoban ve Seymen (2019), duygusal zekânın başkalarının duygularını değerlendirme ve duyguların düzenlenmesi alt boyutlarının hizmet verme yatkınlığının derin davranışa etkisinde düzenleyici etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin duygusal ve sosyal zekâ düzeylerinin düşük olduğu durumlarda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki yükselmekte, tersi olduğu durumlarda ise bu ilişki düşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin düşük olduğu durumlarda, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performansları üzerindeki etkisinin de artabileceği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâ düzeyleri düşük olduğunda, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarıyla desteklenmelerinin performanslarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda ise okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki etkisinin düşmesine yol açtığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yüksek sosyal ve duygusal zekâ düzeyleri sayesinde liderlik davranışlarına daha az ihtiyaç duyabilmesidir. Öğretmenler, duygusal ve sosyal becerilerini kullanarak kendi performanslarını etkileyebilir ve liderlik davranışlarına daha az bağımlı olabilirler. Ayrıca, bu sonuç, sosyal olayların çok boyutlu ve karmaşık olduğunu ve birden çok değişkenin etkileşimini yansıttığı ifade edilebilir. Bu nedenle, sosyal bilimler araştırma modellerinde bağımlı değişkenlerin ana etkilerini belirlemek için çok değişkenli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Çokluk, vd., 2016; Özdamar, 2017; Şen, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2015). Örgütsel performans üzerindeki değişimde geri kalan kısmın, araştırmaya dâhil edilmeyen değişkenler tarafından açıklanacağı varsayılmaktadır.

4.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler, uygulama ve araştırma alt başlıklarına ayrılmıştır.

4.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin örgütsel performansı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024-2028 Stratejik Plan hedefleri doğrultusunda okul müdürlerine ve öğretmenlere yönelik kapsayıcı liderlik eğitimleri verilebilir.

Yapılan bu araştırmada okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel performansı arasında pozitif bir ilişkinin ortaya çıkması; okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performanslarını arttırdığı şekilden yorumlanabilir. Dolayısıyla İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile Üniversite Rektörlükleri arasında yapılacak işbirliği ile kapsayıcı liderliğe yönelik çeşitli eğitsel etkinlikler (seminerler, konferanslar vb.) düzenlenebilir.

Öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim programları oluşturulabilir. Bu programlarda öğretmenlerin empati, ilişki kurma, duygusal kontrol gibi becerilerini güçlendirmeye yönelik farklı etkinlikleri içermelidir. Örneğin, öğretmenler arasında paylaşım ve iş birliği fırsatlarının sunulduğu atölye çalışmaları veya eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Okul müdürleri, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâ düzeylerini dikkate alarak liderlik davranışlarını belirlemelidir. Bu durum öğretmenlerin performansını artırmak için önemlidir.

Okul müdürleri, öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin göz önünde bulundurulması, eğitim ortamının bütünsel etkililiğini artırmak adına önemlidir.

Örgütsel performans, sadece bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve sosyal faktörlerden de etkilenen karmaşık bir olgudur. Bu nedenle, okul müdürleri ve öğretmenleri arasında sosyal destek, duygusal bağ, işbirliği ve paylaşım gibi unsurların güçlendirilmesi önemlidir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel performans düzeylerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu düzeyi sürdürmek için sürdürülebilirlik ve gelişim stratejileri üzerine araştırmalar yapılabilir. Bu stratejiler, okulun gelecekteki başarısını sağlamak için uzun vadeli planlamayı içermelidir.

Bu çalışma, kapsayıcı liderlik konusunda öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların sınırlı bir örneğini temsil etmektedir. Dolayısıyla coğrafi ve kültürel farklılıkların araştırma sonuçları üzerinde belirgin bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın farklı illerde ve bölgelerde tekrarlanması, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırabilir ve kapsayıcı liderlik uygulamalarının daha geniş bir çerçevede anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla araştırmanın farklı coğrafi bölgelerde uygulanması önerilmektedir.

Eğitim yönetim literatüründe kapsayıcı liderlik stili kavramsal bir yenilik olarak kabul edildiğinden, bu stilin diğer liderlik stilleriyle olan ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi, bu alandaki literatüre önemli bir katkı sağlayabilir. Bu tür bir çalışma, kapsayıcı liderlik stilinin diğer stillerle nasıl etkileşime girdiğini ve bu etkileşimin eğitim yönetimine nasıl yansıdığını daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Bu araştırma kesitsel veriler üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin algıları zamana bağlı olarak değişmektedir. Bu kapsamda araştırmacılara; öğretmenlerin algılarının belirlenmesinde boylamsal verilerin kullanıldığı, zaman içinde değişiminin nedenlerini ortaya koyabilecek bir çalışma ile incelenmesi önerilebilir.

Bu çalışmada sosyal ve duygusal zekânın, kapsayıcı liderlik ile örgütsel performans arasındaki ilişkide birlikte düzenleyici bir rol oynadığı saptanılmıştır. Kapsayıcı liderlik ile örgütsel performans arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek başka düzenleyici değişkenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalar; örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, motivasyon ve öz yeterlilik gibi değişkenlerin dahil edildiği bir model üzerinden yürütülebilir.

Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel performans düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal zekâ düzenleyici bir etkisinin olduğu ancak duygusal zekânın bu ilişkide düzenleyici bir etkisinin olmadığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Bu konuda yapılacak bir nitel araştırmanın nedenini açığa çıkarmak için faydalı olabilir.

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu kurumları olan ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma özel okullar, Rehberlik Araştırma Merkezleri, Bilim ve Sanat Merkezleri örneklemi ile yürütülebilir.

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 insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması. (Yayımlanmış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Adebanji, A. O., Guo, Q., & Butakor, P. K. (2020). Using structural equation modeling to examine the relationship between Ghanaian teachers' emotional intelligence, job satisfaction, professional identity, and work engagement. *Psychology in the Schools*, 58(3),534-552.

Adeyemi, T. O. (2011). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, 3(3), 84-92.

Ağalday, B. (2022). Examining the effect of principals' inclusive leadership practices on organizational hypocrisy through the mediating role of trust in principal. *Participatory Educational Research*, 9(5), 204-221.

Ağcihan, E. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerinin okullardaki sosyal diyalog*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Ahmed, S. (2014). *Duyguların kültürel politikası*. İstanbul: Sel Yayıncılık

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.

Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1).

Akbaba, A. & Erenler, E. (2008). Otel işletmelerinde yöneticilerin liderlik yönelimleri ve işletme performansı ilişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 21-36.

Akkuş, A. (2023). *H. Ömer'in yönetim anlayışının etik liderlik perspektifinden analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük

Akşit, H. (2010). *Yönetim ve yöneticilik*. İstanbul: Kumsaati Yayıncılık

Aktaş, A. & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram Ve Uygulama*, 3(2), 1-18.

Al-Atwi, A. A. & Al-Hassani, K. K. (2021). Inclusive leadership: Scale validation and potential consequences. *Leadership and Organization Development Journal*, 42(8), 1222-1240.

Albert, K. (2006). *Sosyal zekâ başarının yeni bilimi*. İstanbul: Timaş Yayıncılık

Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence: The New science of Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Altinel-Yüncü, Z. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Altunova, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş performansını etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir q metodu araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Altuntepe, Ö. (1999). Orta öğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1): 81-106.

Ambussaidi, I. ve Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50-62.

Amirli, H. (2020). *Sosyal zekânın girişimcilik niyeti ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi: Bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş

Anastasiou, S. & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in epiros, nw greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.

Anastasiou, S. (2020). The moderating effect of age on preschool teachers' trait emotional intelligence in Greece and implications for Preschool Human Resources Management. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 26-36.

Anvarovna, A. S. (2023). Constructions (models) of social intelligence in future english language teachers. *Horizon: Journal of Humanity and Artificial Intelligence*, 2(4), 169-172.

Arıbaş, B-B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Arifin, F., Troena, E. A., & Djumahir, M. R. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: *Test of a model*. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1- 14.

Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.

Arslan, S. & Polatcan, M. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisi. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (8): 182-197.

Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Arslantaş, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Labeling processes in the organization: Constructing the individual. *Research in Organizational Behavior*, 17, 413-461.

Ashikali, T. (2019). Leading towards inclusiveness: developing a measurement instrument for inclusive leadership. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 16444.

Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 441–452.

Asiabar, A. S., & Ardestani, A. S. (2018). Factors affecting the leadership effectiveness of hospital managers: A systematized review. *Medical journal of the Islamic Republic of Iran*, 32, 6.

Aslan, H. (2019). The mediating role of inclusive leadership in the effect of work engagement on innovative work behavior. *OPUS–International Journal Of Society Researches*, 14(20), 1055-1069.

Aslan, H., Mert, I. S., & Şen, C. (2021). The effect of inclusive leadership on the work engagement: An empirical study from turkey. *The Journal of Asian Finance, Economics And Business*, 8(11), 169-178.

Aslanargun, E. & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 98-121.

Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher' s performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87-97.

Avlaev, O. (2023). Some considerations on social intelligence. *Science and Innovation*, 2(B3), 99-102.

Azorín, C., & Ainscow, M. (2020) Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76,

Babadağ, M., & Dalgın, T. (2020). Yaratıcı örgüt ikliminin çalışan sesliliği üzerindeki etkisinde duygusal zekânın destekleyici rolü. *Alanya Akademik Bakış*, 4(3), 1057-1081.

Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Balcı A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Balcı, A., Öztürk, I., Polatcan, M., Saylık, A., & Bil, E. (2016). Organizational socialization and its relation with organizational performance in high schools. *Journal Of Education And Training Studies*, 4(9), 71-81.

Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bakan, İ., & Amırlı, H. (2021). Girişimcilik Niyeti ve Yaşam Doyumunun, Sosyal Zekâ Algısı Bağlamında İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 497-527.

Bannay, D. F., Hadi, M. J., & Amanah, A. A. (2020). The impact of inclusive leadership behaviors on innovative workplace behavior with an emphasis on the mediating role of work engagement. *Problems and Perspectives in Management*, 18(3), 479.

Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.

Barutçugil, İ. (2015). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.

Baş, M. (2022). Kamu çalışanlarının kapsayıcı liderlik algısı üzerine bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 343-354

Beg, S., Fitzpatrick, A., & Lucas, A. M. (2021). Gender bias in assessments of teacher performance. In *AEA Papers and Proceedings* (Vol. 111, pp. 190-195). 2014 Broadway, Suite 305, Nashville, TN 37203: American Economic Association.

Begenirbaş, M. & Çalışkan, A. (2014). Duygusal emeğin iş performansı ve işten ayrılma niyetine etkisinde kişilerarası çarpıklığın aracılık rolü. *Business and Economics Research Journal*, 5(2), 109-127.

Beheshtifar, M., & Roasaei, F. (2012). Role of social intelligence in organizational leadership. *European Journal of Social Sciences*, 28(2), 200-206.

Bektaş, F. (2013). *Okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Bennett, J. M. (2014). Intercultural competence: vital perspectives for diversity and inclusion (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: the practice of inclusion in* (Pp:177-202).

Bhat, S. A., & Beri, A. (2016). Development and validation of teachers perceived job performance scale (TPJP) in higher education. *Man in India*, 96(4), 935-944.

Birknerová, Z., Frankovský, M., & Zbihlejová, L. (2013). Social intelligence in the context of personality traits of teachers. *American International Journal of Contemporary Research*, 3(7), 11-17.

Bloom, G.-S. (2004) 'Emotionally Intelligent Principals: Addressing the Effective Demands of Newcomers Through one-on-one Coaching', *School Administrator* 61: 14–18.

Boekhorst, J. A. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: a social information processing perspective. *Human Resource Management*, 54(2), 241–264.

Booyesen, L. (2014). The development of inclusive leadership practice and processes. *Diversity at work: The practice of inclusion*, 296-329.

Bortini, P., Paci, A., Rise, A. & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership—theoretical framework*. European Commission.

Bourke, J. & Espedido, A. (2019). Why inclusive leaders are good for organizations, and how to become one. *Harvard Business Review Online*.

Bozan, S. (2017). *Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.

Bozan, S., & Ekinci, A. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Mukaddime*, 9(2), 213-240.

Bostancı, A. B., & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.

Brockert, S. & Braun, G. (2000). Duygusal zekâ test kitabı. (Çev: Nurettin Süleymangil). İstanbul: MNS Yayıncılık.

Brown, B. (2005). Emotional intelligence: Implication for human resource development. *Otago Management Graduate Review*, (4), 21-36.

Bruggen, A. (2015). An empirical investigation of the relationship between workload and performance. *Management Decision*, 53(10), 2377-2389

Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Burusic, J., Babarovic, T. & Seric, M. (2012). Differences in Elementary School Achievement Between Girls and Boys: Does the Teacher Gender Play a Role? *European Journal of Psychology of Education*, 27(4): 523-538.

Bustaman, H. A., Zubir, A. M., Mohamad, W. M. F. W., & Ramzi, M. I. (2020). The effectiveness of emotional intelligence influence on job performance moderated by perceived organizational support from the shift employee perspective. *International Journal Of Academic Research İn Business And Social Sciences*, 10(2), 452–464.

Büyüköze, K. & Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olayla kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of managerial Psychology*, 18(8), 788-813.

Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: the mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260

Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. John Wiley & Sons.

Castillo-Acobo, R. Y., Ramírez, A. A. V., Teves, R. M. V., Orellana, L. M. G., Quiñones-Negrete, M., Sernaqué, M. A. C., Carranza, C. P. M. (2022). Mediating role of inclusive leadership in innovative teaching behavior. *Eurasian Journal of Educational Research*, 100(100), 18-34.

Cazan, A.M. & Năstăsă, E.L. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180,1574 – 1578.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2).

Cengiz, E., Acuner, T., & Baki, B. (2006). Liderlerin sahip oldukları duygusal zekânın örgütsel yaratıcılık üzerine etkileri: Bir model önerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 421-433.

Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46.

Champoux, J. E. (2011). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations*. Routledge.

Chan, J. T. & Mallett, C. J. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6(3), 315-328.

Chiang, C. F. & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31, 180-190.

Choi, S. B., Tran, T. B. H., & Park, B. Il. (2015). Inclusive leadership and work engagement: mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 43(6), 931–943.

Chrusciel, D. (2006). Considerations of emotional intelligence (ei) in dealing with change decision management. *Management Decision*, 44, 644-657.

Chughtai, A.A. & Buckley, F. (2008). Work engagement and its relationship with state and trait trust: a conceptual analysis. *Institute of Behavioural and Applied Management*, 1, 47–71.

Compendio, D. B. (2020). Emotional, social intelligences, and performance of teachers. *Smcc Higher Education Research Journal (Teacher Education Journal)*, 2(1), 1-1.

Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance?. *Teaching and teacher education*, 35, 34-42.

Corley, K. G., & Gioia, D. A. (2011). Building theory about theory building: what constitutes a theoretical contribution? *Academy of management review*, 36(1), 12-32

Coşkun, H., Abayhan, Y., Yavuz Güzel, H., Tuna, A. & Sevinçli, M. C. (2020). Gerçek bir yaşam olayına dayalı yeni psikolojik dışlanma paradigmasının etkililiği. *Kesit Akademi Dergisi*, (23), 246-256

Cottrill, K., Denise Lopez, P., & C. Hoffman, C. (2014). How authentic leadership and inclusion benefit organizations. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 33(3), 275-292.

Crisol-Moya, E., Molonia, T., & Caurcel-Cara, M. J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire “Inclusive leadership in schools”(le1-q) to the italian context. *Sustainability*, 12(13), 5375.

Culha, A. (2023). Inclusive leadership practices in schools: A mixed methods study. *Journal of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education*, 10(1), 70-84.

Çakanel, Z., (2018), Duygusal zekâ, sosyal zekâ ve sosyal girişimcilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3).

Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.

Çankaya M. & Eriş, H. (2020). Hemşire ve ebelerin duygusal zekâ düzeylerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74): 656 – 664.

Çavuş, M. F., Pekkan, N. Ü., & Develi, A. (2019). Örgütsel sosyalleşmeye yeni bir öncül: Sosyal zekâ. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 259-272.

Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: Bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2).

Çetinkaya, Ö. & Alparslan, A. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 16(1), 363-377.

Çevik, M. S., Culha, A., & Çevik, M. N. (2023). The moderating role of gender and age in the relationship between school principals' inclusive leadership behaviors and teachers' organizational cynicism levels. *Participatory Educational Research*, 10(3), 191-208.

Çınar, O. & Akpunar, E. N. (2017). Mobbing ve iş performansına ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 41-58.

Çıpa, D. (2014). *Örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen performansına etkisi üzerine İstanbul ilinde yapılan deneysel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çiçen, İ. (2021). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Ve Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye

Çoban, M., & Seymen, O. A. (2019). Hizmet Verme Yatkınlığının Duygusal Emek Üzerindeki Etkisinde Duygusal Zekânın Rolü: Kuşadası'nda Beş Yıldızlı Otel Çalışanları Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 30(1), 7-18.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Çolak, H. (2020). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde madde kullanma eğilimine neden olabilecek bazı psikolojik parametrelerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Muğla

Çolak, M. (2007). *Orta öğretim okullarında öğretmen performans yönetimi (Kocaeli ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Dahleez, K. A., Aboramadan, M., & Abdelfattah, F. (2023). Inclusive leadership and job satisfaction in Omani higher education: the mediation of psychological ownership and employee thriving. *International Journal of Educational Management*, 37(4), 907-925.

Dalbudak, K. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-1.

Daştan, Z. (2013). Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile iş etiğine bakış açıları arasındaki ilişki ve bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Demirci, A. (2013). *İş tatmini ve motivasyonu etkileyen sosyal zekâ: ortaöğretim okulu müdürlerine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep

Deng, Y., Cherian, J., Ahmad, N., Scholz, M., & Samad, S. (2022). Conceptualizing the role of target-specific environmental transformational leadership between corporate social responsibility and pro-environmental behaviors of hospital employees. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3565.

Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The scientific World journal*, 6, 1146-1163.

Deniz, D., & Arslan Kalay, H. (2020). Duygusal zekâ ve iş performansı arasındaki ilişkinin turist rehberleri açısından değerlendirilmesi. *Journal of Academic Tourism Studies*, 1(1), 30-45.

Dessler, G., Cole, N. D., & Chhinzer, N. (2011). *Management of human resources: The essentials*. London: Pearson.

Devecchi, C., & Nevin, A. (2010). Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership. In *Global perspectives on educational leadership reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership* (pp. 211-241). Emerald Group Publishing Limited.

Dilbaz Sayın, S. (2017). *Öğretmen performansını belirleyen kriterlerin çoklu göstergeler ile oluşturulması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale

Dişkaya, A. M. (2006). *Performans yönetimi sistemi ve bir finans şirketinin performans değerlendirme sisteminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, A. & Sığrı, Ü. (2017). Duygusal emek: Hemşireler üzerine bir çalışma. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 113-126.

Doğan, S. & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.

Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230.

Doğan, T. & Çetin, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-19.

Doğan, T. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Doğan, T., & Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 7(1), 241-268.

Doğan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zekâ. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 235-247.

Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie*, 2.

Düger, Y. S. (2020). Etik liderlik ve çalışanların yenilikçi davranışı: Lider-üye etkileşimi ve duygusal zekânın düzenleyici aracılık modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 706-725.

Ebrahimpoor, H., Zahed, A., & Elyasi, A. (2013). The study of relationship between social intelligence and organizational performance (Case study: Ardabil regional water company's managers). *International Journal of Organizational Leadership*, 2(1), 1-10.

Edmondson, A. C., Kramer, R. M., & Cook, K. S. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. *Trust and Distrust in organizations: Dilemmas and Approaches*, 12(2004), 239-272.

Ekşi, G. G. (2023). Kapsayıcı liderlik. *Scientific Journal of Finance and Financial Law Studies*, 3(1), 31-40.

Elias, M. J., Arnold, H., & Hussey, C. S. (Eds.). (2002). *EQ+ IQ= Best Leadership Practices For Caring and Successful Schools*. Corwin press.

Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 162.

Erdem, E. S. (2014). *Ses sinyallerinde duygu tanıma ve geri erişimi* . (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Fenl Bilimler Enstitüsü, Ankara

Ergin, D. (2008). *Okul yönetiminde duygusal zekâ ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli

Erkoç, İ. Ç. (2015). *Algılanan örgütsel destek ve iş performansı arasındaki ilişkide öz yeterlilik faktörünün düzenleyici rolü: Bankacılık sektöründe bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erkuş, A., & Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Istanbul University Journal Of The School Of Business Administration*, 42(2).

Eryeşil, K., & İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 129-139.

Ertürk, A. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları; hizmetkâr liderlik, ruhsal liderlik, kuantum liderlik, N. Güçlü ve S. Koşar. *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama*, 143-176.

Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Estelik, S. (2023). *Özel okullarda yetenek yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin iş performansları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Evers, C. J. R. (2011). *A relational study of elementary principals' leadership traits, teacher morale, and school performance*. The University of Southern Mississippi.

Fernández-Molina, M., Castillo, A. B., & Fernandez-Berrocal, P. (2019). Profiles of perceived emotional intelligence in future preschool teachers: Implications for teacher education. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(1).

Fitria, H., Mukhtar, M., & Akbar, M. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. *International Journal Of Human Capital Management*, 1(02), 101-112.

Fong-Yee, D., & Normore, A. H. (2013). The impact of quality teachers on student achievement.

Fournier, E., Scott, S. & Scott, D. E. (2020). Inclusive leadership during the covid-19 pandemic: how to respond within an inclusion framework. *Commonwealth Council For Educational Administration & Management*, 48(1), 17-23

Fox, S., & Spector, P. E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: It's not all just 'G'. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(2), 203-220.

Fulmer, I. S., & Barry, B. (2004). The smart negotiator: Cognitive ability and emotional intelligence in negotiation. *International Journal of Conflict Management*, 15, 245–272.

Ganon-Shilon, S., Finkelstein, I., Sela-Shayovitz, R., & Schechter, C. (2022). Inclusive leadership in times of COVID-19 crisis: The role of district and school leaders in fostering school sense-making processes within a national inclusion and integration reform. *Leadership And Policy In Schools*, 1-21.

Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 19, 117-132.

Gerçek, M. & Özveren, C. G. (2023). Yapay zekâ araçları iky için nasıl değer yaratabilir? Çalışan duygu analizinin uygulama alanlarının incelenmesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 21(50), 1048-1076.

Gayen, S.G & Bhattacharyya, S. (2018). A Relationship Study on Social Intelligence and Teachers' Behaviour in Classroom. *Research Guru: Online Journal of Multidisciplinary Subjects (Peer Reviewed)*. 12(2), 285-290

Gençer Öztan, S. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ile mesleki doyum arasındaki ilişki (Denizli ili örneği)*. (Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek lisans), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Giao, H. N. K., Vuong, B. N., Huan, D. D., Tushar, H., & Quan, T. N. (2020). The effect of emotional intelligence on turnover intention and the moderating role of perceived organizational support: Evidence from the banking industry of Vietnam. *Sustainability*, 12(5), 1857(1-26)

Gittell, J. H. (2001). Supervisory span, relational coordination, and flight departure performance: A reassessment of post-bureaucracy theory. *Organization Science*, 12, 468-483.

Goleman, D. (2017). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayıncılık

Goleman, D. (2002). *Lideri lider yapan nedir?* İstanbul: MESS Yayıncılık

Goleman, D. (2006). Sosyal açıdan zeki. *Eğitim Liderliği*, 64(1), 76-81.

Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayıncılık

Goleman, D. (2020). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayıncılık

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, (Spring), 55-65.

Gonzalez, J. A., & Denisi, A. S. (2009). Cross-level effects of demography and diversity climate on organizational attachment and firm effectiveness. *Journal Of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(1), 21-40.

Göğüş, M.S. (2014). *Özel okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gökalp, S.A. (2013). *Performans yönetimi ve başarıya etkisi: ankara ptt başmüdürlüğü örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökalp, N. (2019). *Duygu felsefesi*. Ankara: Atlas Kitabevi.

Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based approach to leadership: development of leader-member exchange (lmx) theory of leadership over 25 years: applying a multilevel multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.

Gül, E. & Çakıcı, A. B. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin türkçe uyarlaması ve kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(2), 323-339.

Gül, E. (2021). *Kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman

Gültekin, B. (2010). *Faydacı-hedonik güdüler, göz atma ve marka bilinirliğinin anlık alışverişe etkilerine ilişkin bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Günbayı, İ. & Yıldırım, S. (2012). Performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Antalya ili örneği). *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-22.

Güngörmez, E. (2014). *Örgütsel adalet algısının performans üzerindeki etkisi; adıyaman ilinde çalışan öğretmenler üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Gürbüz, S. & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.

Gürbüz, S. (2019). Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

Hampela, S., Weisb, S., Hiller, W., & Witthöfta, M. (2011). The relations between social anxiety and social intelligence: A latent variable analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(2011), 545–553.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2012). *Sustainable Leadership*. John Wiley & Sons.

Harvey, D. (1999), *Postmodernliğin durumu*. İstanbul: Metis Yayıncılık

Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4): 1012-1034

Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 328(3), 222–242.

Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process: A regression-based approach, 2nd ed.; The Guilford Press: New York, USA.

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach* (1.). Guilford Publications.

Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 39-57.

Hirak, R., Peng, A. C., Carmeli, A., & Schaubroeck, J. M. (2012). linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of psychological safety and learning from failures. *Leadership Quarterly*, 23(1), 107–117.

Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169-180.

Hollander, E. P. (2009). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York: Routledge.

House, R. J., & Mitchell, T. R. (1975). *Path goal theory of leadership*. Faculty of Management Studies, University of Toronto.

Hunitie, M. (2016). Emotional intelligence and transformational leadership style empirical research on public schools in Jordan. *International Business Research*, 9(9), 168-175.

Humphrey, R. H. (2006). Promising research opportunities in emotions and coping with conflict. *Journal of Management and Organization*, 12, 179–186.

Humphrey, R. H., Pollack, J. M., & Hawver, T. H. (2008). Leading with emotional labor. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 151–168.

Ibarra, H. (1993). Personal networks of women and minorities in management: a conceptual framework. *Academy of Management Review*, 18(1), 56-87.

Iruloh, B. R. N., & Ukaegbu, H. M. (2015). Big five personality traits as predictors of emotional intelligence of secondary school teachers in rivers state of nigeria. *European Journal of Psychological Research*, 2(2), 52-59.

Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71.

İpek, Z. H. & Erdem, M. (2021). Relationship between emotional intelligence and organizational cynicism level of Highschool teachers. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 321-368.

İşmen, E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.

İzki, Ö. (2019). *Öğretmenlerin iş aile dengesinin performanslarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jeloudar, Y.S., & Yusunu, A.S. (2011). Exploring the relationship between teachers' social intelligence and classroom discipline strategies. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), 149-155.

Johnson, S. M, Reinhorn, S. K., Charner-Laird, M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Ready to lead, but how? Teachers' experiences in high-poverty, urban schools. *Teachers College Record*, 116(10), 1–50.

Johnson, S. M. (2019). *Where teachers thrive: Organizing schools for success*. Harvard Education Press.

Jolly, P. M., & Lee, L. (2020). Silence is not golden: motivating employee voice through inclusive leadership. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 45(6), 1092-1113.

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E., & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12(2), 195-214.

Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67.

Juchniewicz, J. (2010). The influence of social intelligence on effective music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58(3) 276–293.

Kabar, M. (2017). Lise Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kagama, J., & Irungu, C. (2018). An Analysis of teacher performance appraisals and their influence on teacher performance in secondary schools in Kenya. *International Journal of Education*, 11(1), 93-98.

Kahveci, M. (2022). Öğretmenlerin mesleki performansları ve okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal*, 360-378.

Kahya, V., & Ceylan, E. (2017). The effect of interpersonal intelligence levels on the entrepreneurship potential: A research on university students. *Pressacademia Procedia*, 3(1), 867-874.

Kalmaz, C. (2020). *Sosyal zekânın bireysel performansa etkisi: örgütsel mizahın aracılık rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kanaga, M. & Uthayasuriyan, K. (2020). Inclusive leadership management. on overview. *International Journal of Scientific Research*. Volume-8 | Issue-1 | January-2019 | ISSN No 2277 - 8179 | IF : 4.758 | IC Value : 93.98.

Kara, A. (2015). *Kurum kültürünün oluşturulmasında duygusal zekânın önemi ve çalışanların iş performansına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Karabektaş, M. (2004). *Teknoloji dersleri için öğrenci görüşlerinin belirlenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 1-9.

Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel

Karamanlıoğlu, A. U. (2023). Kapsayıcı Liderlik. *Güncel Örgütsel Davranış Yaklaşımları*, 269.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık

Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık

Kırhan, Ş. (2014). *Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans) Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kihlstrom, J. F., Cantor, N. (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press

Kiikkilä, O. (2021). *Characteristics of inclusive leadership and differences in awareness and attitudes*. (Unpublished Master's Thesis). Department of Industrial Engineering and Management, AALTO University, Finland.

Kline, R.B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Kobe, L. M., Reiter-Palmon, R., & Rickers, J. D. (2001). Self-Reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence. *Current Psychology*, 20, 154-163.

Koçel T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık

Kolloor, H. R., & Seifollahi, N. (2018). Investigating the effect of social intelligence on innovative performance (Case study: Moghan Agro-Industrial & Livestock Co). *Revista Publicando*, 5(16), 2.

Konakay, G. (2013). Akademisyenlerde duygusal zekâ faktörlerinin tükenmişlik faktörleri ile ilişkisine yönelik bir araştırma: Kocaeli Üniversitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 121-144.

Konan, N. (2015). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Konrad, S. & Hendl, C. (2003). *Duygularla güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayıncılık

Korkmaz, A. V., Van Engen, M. L., Knappert, L., & Schalk, R. (2022). About and beyond leading uniqueness and belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. *Human Resource Management Review*, 32(4), 100894.

Korkmaz, B. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Anne-babalarının duygusal zekâ düzeyleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 401-422.

Kosmitzki, C., & John, O. P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15(1), 11-23.

Köseoğlu, R., ve Demir, H. (2017). Amaç yönelimi ve tükenmişlik arasındaki ilişkide amaç ikliminin moderatör etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 17(3), 337 - 349.

Kömeçoğlu, F. (2022). *Sosyal zekâ ve sosyal girşimcilik ilişkisi: Kastamonu İli örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu

Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research In Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.

Kuknor, S. C., & Bhattacharya, S. (2022). Inclusive leadership: New age leadership to foster organizational inclusion. *European Journal of Training and Development*, 46(9), 771-797.

Kusumaningrum, D. E., Sumarsono, R. B., & Gunawan, I. (2019). Professional ethics and teacher teaching performance: Measurement of teacher empowerment with a soft system methodology approach. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 611-624.

Lathesh, K. R., & Avadhani, V. D. (2018). A study on social intelligence and its impact on employee performance of insurance sectors in mysuru city. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(1), 530-537

Leblebici, D. N. (2008). 21.Yüzyılın liderlik anlayışına bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61-72

Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-34

Liberty, S. & Kida, M. (2017). The effect of emotional intelligence on employees performance. *Review of Public Administration and Management*, 6(12), 22-32.

Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 161-177.

Lukensmeyer, C. J., Yao, M. & Brown, T. (2014). Fostering inclusion from the outside In. B. M. Ferdman Ve B. R. Deane (Ed.), *In Diversity at Work: The Practice of Inclusion*, San Francisco: Jossey-Bass.

Mahdinezhad, M., Yusof, H., & Rambeli, N. (2019). Transformational leadership style and leaders' performance: The moderator role of emotional intelligence. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 9(3), 312-317.

Mailool, J., Kartowagiran, B., Retnowati, T. H., Wening, S., & Putranta, H. (2020). The effects of principal's decision-making, organizational commitment and school climate on teacher performance in vocational high school based on teacher perceptions. *European Journal Of Educational Research*, 9(4), 1675-1687.

Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 387-404.

Mansoor, A., Farrukh, M., Wu, Y., & Abdul Wahab, S. (2021). Does inclusive leadership incite innovative work behavior? *Human Systems Management*, 40(1), 93-102.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). "What is Emotional Intelligence?", *Emotional Development and Emotional Intelligence*. (Edt: P. Slovey, & D. Sluyter) New York: Basic Books.

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational psychology review*, 12, 163-183.

Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık

Miller, F. A. (1998). Strategic culture change: The door to achieving high performance and inclusion. *Public Personnel Management*, 27(2), 151-160.

Mills, L. B. (2009). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and effective leadership. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(2), 22-38.

Mitchell, R., Boyle, B., Parker, V., Giles, M., Chiang, V. & Joyce, P. (2015). Managing inclusiveness and diversity in teams: how leader inclusiveness affects performance through status and team identity. *Human Resource Management*, 54(2), 217-239.

Mohd, A., & Mohamad, M. (2022). The relationship between spiritual leadership and teacher performance. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 7(47), 847-862.

Moon, T. & Hur, W. (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior And Personality*, 39(8), 1087-1096.

Mor Barak, M.E. (2013). *Çeşitliliği yönetmek: Küresel olarak kapsayıcı bir iş yerine doğru*. Bin Meşe, CA: SAGE.

Muştu, D. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının liderlik yönelimlerine etkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Müceldili, B., Tatar, B. & Erdil, O. (2018). *Kapsayıcı liderlik ve öznel ilişkisel deneyimin psikolojik uygunluğa etkisi: Bir model önerisi*. 6. Örgütsel Davranış Kongresi, 602-610.

Nagra, V. (2014). Social intelligence and adjustment of secondary school students. *Indian Journal of Research*, 3(4), 86-87

Najmaei, A., & Sadeghinejad, Z. (2019). Inclusive leadership: a scientometric assessment of an emerging field. In *Diversity Within Diversity Management: Types of Diversity in Organizations*.

Nazir, A., Tasleema, J., & Ganai, M. (2015). Social intelligence and academic achievement of college students: a study of district srinagar. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(2), 74-76.

Nembhard, I.M., & Edmondson, A.C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 941-966.

Nesse, R. (1990). Evolutionary explanations of emotions. *Human Nature*, 1(3), 261-289.

Nishii, L. H. & Mayer, D. M. (2009). Do inclusive leaders help to reduce turnover in diverse groups? The moderating role of leader–member exchange in the diversity to turnover relationship. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1412–1426.

Nishii, L. H. (2013). The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1754-1774.

Noor, H. (2021). "I do not Feel Included": Teachers' Experiences of Workplace Inclusion at Higher Education: Iram Parveen¹ Muhammad Uzair-ul-Hassan² Ume Aimen. *JIE*, 5.

Northouse, P. G. (2018). Leadership: Theory and practice. Sage Publications.

Oad, L., & Alwi, S. K. K. (2021). Level of inclusive leadership qualities of a leader: A perceptions of the teachers of tertiary institutions in sindh pakistan. *Global Educational Studies Review*, 6(6), 42-53.

Oğuzhan, Y. S. (2021). Sosyal zekâ ile yaşam tatmini arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin düzenleyici rolü üzerine bir araştırma. *International Journal of Management and Administration*, 5(9), S.164- 175.

Ohunakin, F., Adeniji, A., Ogunnaike, O. O., Igbadume, F., & Akintayo, D. I. (2019). The effects of diversity management and inclusion on organisational outcomes: A case of multinational corporation. *Business: Theory and Practice*, 20(3), 93-102.

Okçu, V. & Deviren, İ. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 321-333

Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 180-192.

Okçu, V., Ergül, H. F., & Ekmen, F. (2020). Examining the relationship between the paternalist leadership behaviour of school principals and the levels of organizational trust and motivation, according to the perceptions of teachers (Path analysis study). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 755-770.

Okumuş, D. Ç. & Uğur, E. (2017). Hemşirelerin duygusal zekâ düzeylerinin bakım davranışlarına etkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2): 104-109.

Öksüz, S. (2008). *Endüstri meslek ve teknik liselerde çalışan yönetici davranışlarının öğretmen performansına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdamar, K. (2017). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPSS, IBM SPSS AMOS Ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Özdemir, N. D., İbrahim, U. & Özdemir, A. T. (2023). Eğitimde Kapsayıcı Liderlik. *Alanyazın*, 4(2), 187-196.

Özdemir, M. & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348.

Özdemir, Y., & Özdemir, A. (2007). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 393-410.

Özdenk, S. (2015). *Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgen, H. & Yalçın, A. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi stratejik bir yaklaşım*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Özgenel, M., & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417-434.

Özkan, M. (2017). *Lider-ast etkileşim düzeyinin astların iş performansı üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi (Balıkesir il örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öztürk, D. N. (2018). *Okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının rehber öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Öztürk, Ü. (2009). *Performans yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık

Pandey, N. & Sharma, M K.. (2016). The Impact of emotional intelligence on job satisfaction: evidence from a large indian bank. *The IUP Journal of Soft Skills*, 10(3), 7-23.

Papay, J. P., & Kraft, M. A. (2016). The myth of the performance plateau. *Educational Leadership*, 73(8), 36–42.

Parveen, I., Uzair-Ul-Hassan, M., & Aimen, U. (2021). “I do not feel included”: teachers’ Experiences of workplace inclusion at higher education. *Journal of Inclusive Education*, 5(1), 75-92.

Paşaoğlu, D., Tokgöz, N., Şakar, N., Ergun Özler, N. D., Özalp, İ. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayıncılık

Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 136-139.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.

Pless, N. & Maak, T. (2004). Building an inclusive diversity culture: principles, processes and practice. *Journal of Business Ethics*, 54, 129-147.

Plutchik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık

Polat, Ş. (2019). Öğretim doyumu ve iş performansı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 641-651.

Polatçı, S. ve Özyer, K. (2015). Duygusal emek stratejilerinin duygusal zekanın tükenmişliğe etkisindeki aracılık rolü. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(15), 131-156.

Pono, J., Catipay, E., Tampus, D., Orapa, V., Sobiono, D., Lou, M & Bergamo, M. A. (2022). Cascading the emotional intelligence and performance for instruction vitality. *World Journal on Education and Humanities Research*, 1(3), 64-73

Precey, R. (2011). Inclusive leadership for inclusive education-the utopia worth working towards. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie*, 2.

Qi, L., Liu, B., Wei, X., & Hu, Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *Plos One*, 14(2), E0212091.

Qurrahtulain, K., Bashir, T., Hussain, I., Ahmed, S. & Nisar, A. (2020). Impact of inclusive leadership on adaptive performance with the mediation of vigor at work and moderation of internal locus of control. *Journal of Public Affairs*, 1-9.

Öter, Ö. M., & Dağlı, A. (2020). Hizmetkâr okul liderliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 397-423.

Ragner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61(4), 433–447.

Rajun, I. S. A., Singh, S. S. B., & Rabe, Z. (2022). Inclusive leadership in relationship with psychological distress, organizational climate and social intelligence: a theoretical framework study. *Malaysian Journal Of Social Sciences And Humanities (MJSSH)*, 7(10), E001696-E001696.

Ramana, T. V. (2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness-analysis. *Voice of Research*, 2(2), 18-22.

Rampersad, R. (2018). *An analysis of principal leadership and its influence on school culture in two primary schools in Trinidad and Tobago* (Doctoral dissertation, University of Leicester).

Randel, A. E., Dean, M. A., Ehrhart, K. H., Chung, B. & Shore, L. (2016). Leader inclusiveness, psychological diversity climate, and helping behaviors. *Journal of Managerial Psychology*, 31(1), 216–23

Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human resource management review*, 28(2), 190-203.

Ratcliff, N. J., Key-Roberts, M., Simmons, M. J., & Jiménez-Rodríguez, M. (2018). Inclusive Leadership Survey Item Development. *US Army Research Institute*.

Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: A proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational review*, 61(4), 433-447.

Ritonga, W., & Ganyang, M. T. (2020). Kinerja karyawan: Peran gaya kepemimpinan dan kepuasan kerja. *Jurnal Riset Manajemen Dan Bisnis (JRMB) Fakultas Ekonomi UNIAT*, 5(1), 289-298.

Robbins, S. P & Judge, T. A. (2017). *Organizational Behavior*. Pearson, London.

Roberson, Q. M. (2006). Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group and Organization Management*, 31(2), 212-236.

Roberson, Q. & Perry, J. L. (2022). Inclusive leadership in thought and action: A thematic analysis. *Group and Organization Management*, 47(4), 755-778.

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership And Policy in Schools*, 5(1), 3-17.

Sabharwal, M. (2014). Is diversity management sufficient? Organizational inclusion to further performance. *Public Personnel Management*, 43(2), 197–217.

Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Salatan, T. (2017). *Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 9(3), 185-211.

Sarıaltın, H., & Yılmaz, A. (2006). Örgüt performansının ölçülmesinde güncel yöntemler. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 79-96.

Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep

Seçer, I. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık

Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Shahid, M. N. (2017). Social intelligence and effective leadership: Content analysis approach. *Asia Pacific Journal of Emerging Markets*, 1(1), 35-46.

Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: a review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289.

Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313-319.

Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2013). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36.

Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Singh, J. & Mahmood, N. (2017). Emotional intelligence and expatriate job performance in the ict sector: The mediating role of cultural adjustment, global business and management research: *An International Journal*, 9(1), 230- 245.

Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-25.

Soyugüzel, M. (2019). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Eftalya Yayıncılık

Stefani, L., & Blessinger, P. (2018). Inclusive Leadership in Higher Education. *Journal of Information Management*, 7(1).

Sudibjo, N. & Sutarji, D. (2020). The roles of job satisfaction, well-being, and emotional intelligence in enhancing the teachers. Employee Engagements. *Management Science Letters*, 10(11), 2477-2482.

Sung, S. L. S. (2021). *Effects of Inclusive Leadership on Job Satisfaction: The mediating role of organizational justice*. (Doctoral dissertation, Alliant International University).

Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 53-65.

Sürücü, L. & Maslakçı, A. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 22(2), 201-215.

Süslü, S.B. (2016). *Duygusal zekâ ve örgütsel stres: Örgütlerde hemşirelerin duygusal zekâ becerileri ve stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Şahin, H., & Yalçın, B. (2017). The relationship between organizational silence and employee performance: a survey of state primary schools in izmir çİğli county. *Journal Of Management And Economics Research*, 15(3), 62-92.

Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt

Şehitoğlu, Y. & Zehir, C. (2010). Türk kamu kuruluşlarında çalışan performansının, çalışan sessizliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı bağlamında incelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(4): 87-110.

Şen, S. (2020). *MPLUS ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya

Şentuna, D. A. (2007). *Değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Şentürk, H. A. (2019). *Kapsayıcı liderlik davranışı ve iş modeli ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). SAS for Windows workbook for Tabachnick and Fidell: Using multivariate statistics. (No Title).

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Tanrıöğen, A. & Türker, Y. (2019). Rotterdam duygusal zekâ ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 348-369.

Tekin, E. (2019). Sosyal zekânın akademik performans üzerindeki etkisinde kültürel zekânın düzenleyici rolü. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 5(2), 115-135.

Terzi, D. (2018). *Kutadgu Bilig'de "Bey" figürünün otantik liderlik yaklaşımı açısından analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü, Sakarya.

Tims, M., Bakker, A. B. & Xanthopoulou, D. (2011). Do transformational leaders enhance their followers' daily work engagement? *The Leadership Quarterly*, 22(1), 121-131.

Toprak, B., Toprak, Z., Dünder, Y., Çelik, A. & Çiçek, A. (2021). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki. *International Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal) Dergisi*.

Tran, T. B. H., & Choi, S. B. (2019). Effects of inclusive leadership on organizational citizenship behavior: the mediating roles of organizational justice and learning culture. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 13, e17.

Triwahyuni, L., Abdullah, T., & Sunaryo, W. (2014). The effect of organizational culture, transformational leadership and self-confidence to teachers' performance. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 2(10), 156-165.

Turi, J. A., Ghani, M. F. A., Sorooshian, S., & Abbas, Q. (2017). The impact of socio-emotional intelligence training on teacher's performance. *Global Business and Economics Research Journal*, 6(2), 18-31.

Türker, A. (2016). Duygusal zekâ ve duygusal emeğin satış performansına etkisi: acenta temsilcileri üzerine bir uygulama. *ISGUC The Journal Of Industrial Relations And Human Resources*, 18(1), 72-96.

Türker, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Türkmen, Y. (2020). *Spor yapan öğrencilerde duygusal zekâ, kişilik ve sosyal becerinin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Türkoğlu, T. & Yurdakul, Ü. (2017). Mobilya endüstrisinde çalışanların iş doyumunu ile iş performansı arasındaki ilişkinin araştırılması. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 8(1), 88-97.

Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 115-191). Academic Press.

Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The leadership quarterly*, 17(6), 654-676.

Uslu, M. (2019). *Duygusal Zekâ ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü, Sakarya.

Ülker, Ç. (2016). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ ve iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wahyuddin, W. (2016). The Relationship between of Teacher Competence, Emotional Intelligence and Teacher Performance Madrasah Tsanawiyah at District of Serang Banten. *Higher Education Studies*, 6(1), 128-135.

Van-Buskirk, M. (2020). *Inclusive leadership, psychological empowerment, and affective organizational commitment: A mediated model* (Doctoral dissertation, San Jose State University).

Van-Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence. *Human Performance*, 18, 445–462.

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89-126.

Wasserman, I. C. (2013). Strengthening interpersonal awareness and fostering relational eloquence. *Diversity at work: The practice of inclusion*, 128-154.

Wasserman, I. C., Gallegos, P. V., & Ferdman, B. M. (2008). Dancing with resistance. *Diversity resistance in organizations*, 175-200.

Wessel, J., Larin, H., Benson, G., Brown, B., Ploeg, J., Williams, R., & Martin, L., (2008). Emotional – social intelligence in health science students and its relation to leadership, caring and moral judgment. *The Internet Jurnal of Allied Health Science and Practise*, 6(1), 1-9.

Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Switzerland: Springer.

Wurf, G. & Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, preservice teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 75-91.

Yahyazadeh-Jeloudar, S. & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). The relationship between social intelligence and job satisfaction among ma and ba teachers. *International Journal of Educational Science*, 4(3), 209-213.

Yakupoglu, A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin çalışma performanslarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yalirsu, H. Y. (2023). *Psikolojik sermaye ve duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisinde sosyal zekânın düzenleyici rolü* (Yayınlanmamış doktora) Marmara Üniversitesi, İstanbul

Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yavuzkılıç, S. (2021). Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 33- 48.

Yazıcı, A. (2019). Duygusal zekâ ve duygusal zekâ modelleri. A. Yazıcı (Eds). *Erken çocukluk eğitiminde duygusal zekâ kuramdan uygulama ve değerlendirmeye*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Yazıcı, Ş. (2020). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yeniçeri, T., Akgül, G., & Çınar, B. (2019). Duygusal zekânın hizmet odaklılık ve algılanan performans açısından değerlendirilmesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(4).

Yerli, S. (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticileri duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki “İstanbul Anadolu Yakası Örneği”*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Yeşildağ, İ. (2023). Sosyal zekâ ve insan ilişkilerinde güven unsuru. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 17-33.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.

Yıldız A. T. (2019). *Hemşirelerin duygusal emek davranışları ve duygusal emeğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, B. ve Çakı, N. (2018). Algılanan Örgütsel Desteğin Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkisinde Bireysel Şükranın Aracı Rolü, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(69)-86.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810.

Yildiran, C., & Fidan, Y. (2020). Mevlâna'nın yönetime özgü fikirlerinin konyalı girişimci ve yöneticiler üzerindeki etkileri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (Temmuz 2020 (Özel Ek)), 160-173.

Yurdaöz, A. B. (2018). *Meslek liselerindeki yöneticilerin gösterdiği etik liderlik tipi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Yusniarti, Y., Junaidi, J., Iswantir, I., & Ayu, S. M. (2022). The effect of leadership and emotional intelligence on teacher's performance. *Al-Idarah: Jurnal Kependidikan Islam*, 12(2), 215-223.

Zhang, S. & Huang, X. (2009). An analysis on the recessive drain of college teachers in perspective of psychological contract. *International Journal of Business and Management*, 4(3), 126-130.

EKLER

Ek-1 Veri Toplama İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.12.2022-61904



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-65277793
Konu : Araştırma İzni (İslam DEVİREN)

07.12.2022

SIİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 07/11/2022 tarih ve 58935 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi İslam DEVİREN'in "Ortaöğretimde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Performans Düzeylerine Etkisi: Sosyal ve Duygusal Zekanın Aracılık Rolü" konulu araştırma çalışmasını İlimize bağlı ortaöğretim kurumlarında uygulama talebi 30.11.2022 tarih ve 64708309 sayılı müdürlük onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet YÜCESOY
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

1- Müdürlük Onayı

Ek-2 Etik Kurul Onay Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.03.2022-2439



T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARLARI



Oturum Tarihi
02.02.2022

Oturum Saati
10:00

Oturum Sayısı
325

Üniversitemiz Etik Kurulu 02.02.2022 tarihinde saat 10:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.

ETİK İNCELEME KONUSU

Araştırmacının Adı Soyadı: İslam DEVİREN
Değerlendirilecek Araştırmanın Adı: "Ortaöğretimde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik

Davranışlarının Öğretmenlerin Performans Düzeylerine Etkisi: Sosyal ve Duygusal Zekanın Aracılık Rolü " başlıklı araştırmasının etik olarak uygunluğu.

Söz konusu araştırmada, Etik Kurulun görevi kapsamında değerlendirilen husus, araştırma etiğiyle ilgilidir.

Araştırma etiği bakımından yürütülecek olan programın katılımcıların yararına olması ve onları herhangi bir zarara uğratma riski taşımaması gerekmektedir. Araştırma etiği bakımından ikinci olarak, niza unsurunun gözetildiğine dair bilgi olmalıdır.

SONUÇ

Sonuç olarak, Sosyal Bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik gereklere uygun olması gerekmektedir. Katılımcıların zarara uğratılmaması temel ilkedir. Rızalarının olması halinde toplanan verilerin isim verilmeden raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Simla ADAGİDE YILMAZ
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Varol TUTAL
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Burçak ASLAN ÇELİK
Kurul Üyesi

Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşlarım,

Bu çalışma, öğretmenlerin algısına göre, ortaöğretimde görev yapan okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin performans düzeylerine etkisi: sosyal ve duygusal zekanın aracılık rolünü belirlemeye yönelik bir doktora çalışmasıdır. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Anketin cevaplandırılmasında göstereceğiniz hassasiyet çalışmamızın tamamlanması, geçerliliği ve güvenilirliği için büyük önem taşımaktadır. Sorulara vereceğiniz içten cevaplar ve yakın ilginize şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

İslam DEVİREN
Doktora Tez Öğrencisi

Doç. Dr. Veysel Okçu
Danışman

1. BÖLÜM

1. Hangi İlçede Görev Yapmaktasınız : () Bağlar () Kayapınar () Sur () Yenışehir
2. Cinsiyet: Erkek () Kadın ()
3. Eğitim Durumunuz: () Lisans () Lisansüstü
4. Sendika Üyeliğiniz var mı: Evet () Hayır ()
5. Yaşınız: 23-29 yaş () 30-39 yaş () 40-49 yaş () 50 yaş ve üzeri ()
6. Öğretmenlik deneyiminiz : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri
7. Mevcut okuldaki çalışma süresi: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri
8. Branşınız : () Dil (Arapça, İngilizce, Almanca vb.)
() Yetenek (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)
() Sayısal
() Sözel

Ek-4 Kapsayıcı Liderlik Ölçeği

	Aşağıda kapsayıcı liderlik ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her ifade için uygun bulduğunuz seçeneği X işareti ile işaretleyiniz ve lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Cok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	Okul Yöneticiniz;					
1	Öğretmenler arasında görev dağılımı yaparken adil davranır	1	2	3	4	5
2	Okuldaki tüm öğretmenlere eşit mesafede durmaya özen gösterir	1	2	3	4	5
3	Öğretmenlere performanslarıyla ilgili dönütler verirken adaletli olur	1	2	3	4	5
4	Okul kurallarını uygulamada herkese tutarlı davranır	1	2	3	4	5
5	Yaptığı tüm iş ve işlemlerde adil davranmaya özen gösterir.	1	2	3	4	5
6	Çalışanlarıyla etkileşimlerinde ayırım yapmaz	1	2	3	4	5
7	Farklı kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenleri, okul için bir zenginlik kaynağı olarak görür	1	2	3	4	5
8	Öğretmenlerin hassas oldukları konulara karşı duyarlılık gösterir	1	2	3	4	5
9	Nihai kararda yer almasa bile, öğretmenlerden gelen görüş ve önerileri önemser	1	2	3	4	5
10	Okulda işler ters gitse de hiç kimseyi suçlamaz	1	2	3	4	5
11	Farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerle kolaylıkla iletişim kurar	1	2	3	4	5
12	Öğretmenleri eğitim-öğretimle ilgili konularda soru sormaya teşvik eder	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin değerini vurgular	1	2	3	4	5
14	Öğretmenler hakkında bir fikir oluştururken öncelikle onları çok iyi tanımaya çalışır	1	2	3	4	5
15	Her bir öğretmenin özgün ve saygın bir birey olduğunu sürekli vurgular	1	2	3	4	5
16	Olumsuz haberler olsa bile öğretmenlerden gelen bilgileri dinler	1	2	3	4	5
17	Öğretmenleri, bilgi paylaşımı konusunda teşvik eder	1	2	3	4	5
18	Okul ile ilgili alınan kararları açık ve net bir şekilde öğretmenlerle paylaşır	1	2	3	4	5
19	Öğretmenleri dinlerken önemseyişini hissettirir	1	2	3	4	5
20	Okul içi iletişim ağının sağlıklı işlemleri için çaba gösterir	1	2	3	4	5
21	Okulda yaşanan bir sorun karşısında, öğretmenlerin kendisine rahat bir şekilde ulaşmasına imkan sağlar	1	2	3	4	5
22	Okulda yaşanan bir sorun karşısında, kendisine ulaşılması için öğretmenleri teşvik eder	1	2	3	4	5
23	Öğretmenlerle iletişim kanalını sürekli açık tutar	1	2	3	4	5
24	Okuldaki öğretmenlerle sürekli iletişim halindedir	1	2	3	4	5
25	Okulda öğretmenlerin kendisine erişimi noktasında asla problem yaşamaz.	1	2	3	4	5

Ek-4 Örgütsel Performans Ölçeği

3.BÖLÜM

AÇIKLAMA		Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum
1	Sınıfa zamanında girer, zamanında çıkarım.	1	2	3	4	5
2	İrtibatı/ilişkiyi cesaretlendiririm (öğrencilere aramayı, e-mail atmayı veya bir randevu ayarlamayı tavsiye ederim).	1	2	3	4	5
3	Uygun olduğunda örnekler kullanır; kavram, fikir ve açıklamaları başka bir şekilde ifade ederim.	1	2	3	4	5
4	Yüksek düzeyde akademik performans beklerim.	1	2	3	4	5

NOT: Yazarlar, ölçek maddelerinin tamamının yayınlanmasına müsaade etmediği için, ölçek maddelerinin bazıları gösterilmiştir.

Ek-4 Sosyal Zekâ Ölçeği

4.BÖLÜM

Madde	Lütfen aşağıdaki maddelerin sizin özelliklerinizi ne derecede yansıttığını ilgili yerlere "X" işareti koyarak belirtiniz.	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1	Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
2	Davranışlarımın diğer insanlara ne hissettireceğini bilirim.	1	2	3	4	5
3	Diğer insanların duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	Başkalarının isteklerini anlarım.	1	2	3	4	5
5	Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım.	1	2	3	4	5
6	Başkalarını iyice tanımam uzun zaman alır.	1	2	3	4	5
7	Diğer insanların davranışlarına nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlarım.	1	2	3	4	5
9	Tanımadığım yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hissederim.	1	2	3	4	5
10	Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
11	İnsanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
12	Başka insanlarla geçinebilmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
13	Yeni tanıştığım insanlarla iyi ilişkiler kurmada başarılıyım.	1	2	3	4	5
14	Başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çekerim.	1	2	3	4	5
15	Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamamanın zor olduğunu hissederim.	1	2	3	4	5
16	İnsanlar yaptıkları şeylerle beni sık sık şaşırtırlar.	1	2	3	4	5
17	İnsanlar açıklama yapmama fırsat vermeden bana kızarlar.	1	2	3	4	5
18	Ne düşündüğümü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler.	1	2	3	4	5
19	İnsanları tahmin edilemez bulurum.	1	2	3	4	5
20	Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim.	1	2	3	4	5
21	Diğer insanların yaptıklarına verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır.	1	2	3	4	5

Ek-5 Duygusal Zekâ Ölçeği

5. Bölüm

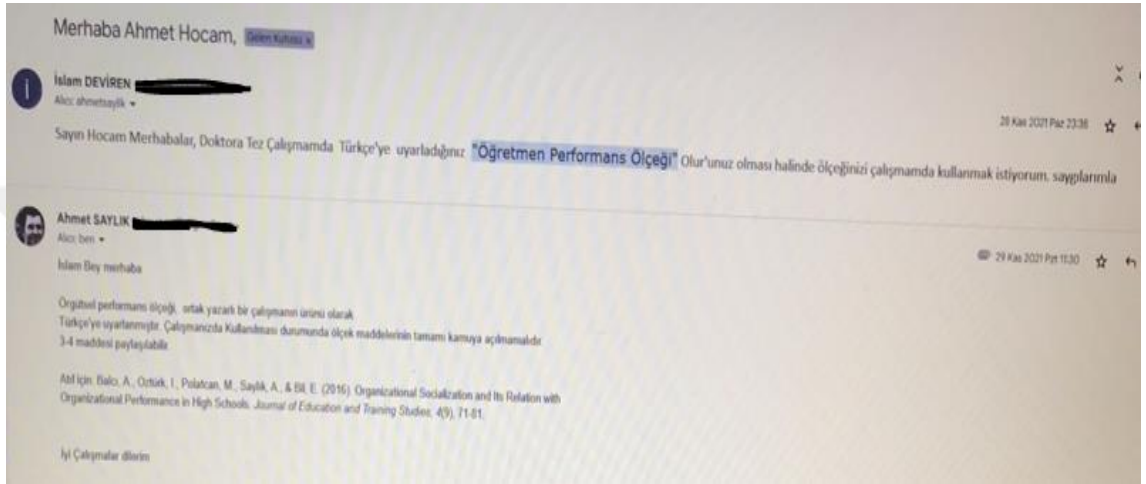
Lütfen aşağıdaki maddelerin sizin özelliklerinizi ne derecede yansıttığını ilgili yerlere "X" işareti koyarak belirtiniz.	HİÇ KATILMAM (1)	AZ KATILIM (2)	ORTA DERECEDE KATILIM (3)	ÇOK KATILIM (4)	TAM KATILIM (5)
1. Her zaman ne hissettiğimin bilincindeyim.	()	()	()	()	()
2. Kendi duygularımı çok iyi ayırt edebilirim.	()	()	()	()	()
3. Kendi duygularımın farkındayım.	()	()	()	()	()
4. Neden öyle hissettiğimi anlarım.	()	()	()	()	()
5. Hangi duyguları yaşadığımı bilirim.	()	()	()	()	()
6. Çoğunlukla, nasıl hissettiğimi tam olarak açıklayabilirim.	()	()	()	()	()
7. Beni duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	()	()	()	()	()
8. Çevremdeki insanların duygularının farkındayım.	()	()	()	()	()
9. Başkalarının hangi duygular içerisinde olduğunu bilirim.	()	()	()	()	()
10. Diğer insanlara baktığımda onların neler hissettiklerini anlayabilirim.	()	()	()	()	()
11. Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.	()	()	()	()	()
12. Diğer insanların neden öyle hissettiklerini anlarım.	()	()	()	()	()
13. Diğer insanların duygularını çok iyi ayırt edebilirim.	()	()	()	()	()
14. Başkalarını duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	()	()	()	()	()
15. Kendi duygularımı kontrol edebilirim.	()	()	()	()	()
16. Duygularımı kolayca bastırabilirim.	()	()	()	()	()
17. Duygularımın beni kontrol etmesine izin vermem.	()	()	()	()	()
18. Duygularımı sadece durum uygun olduğunda dışa vururum.	()	()	()	()	()
19. Öfkeli olsam bile, sakin kalabilirim.	()	()	()	()	()
20. Eğer istersem, duygularımı kimseye belli etmem.	()	()	()	()	()
21. Gerekli olduğunda duygularımı içinde bulunduğum koşullara uygun hale getirebilirim.	()	()	()	()	()
22. Başka birinin farklı hissetmesini sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
23. Başka bir insanın ruh halini değiştirebilirim.	()	()	()	()	()
24. Başkalarının duygularını coşturabilir veya yatıştırabilirim.	()	()	()	()	()
25. Başkalarının hisleri üzerindeki etkim büyüktür.	()	()	()	()	()
26. İnsanların duygusal durumlarını iyileştirmek için ne yapılması gerektiğini biliyorum.	()	()	()	()	()
27. İnsanları nasıl etkileyeceğimi biliyorum.	()	()	()	()	()
28. Başkalarını sakinleştirebilirim.	()	()	()	()	()

Ek-6 Ölçek İzinleri

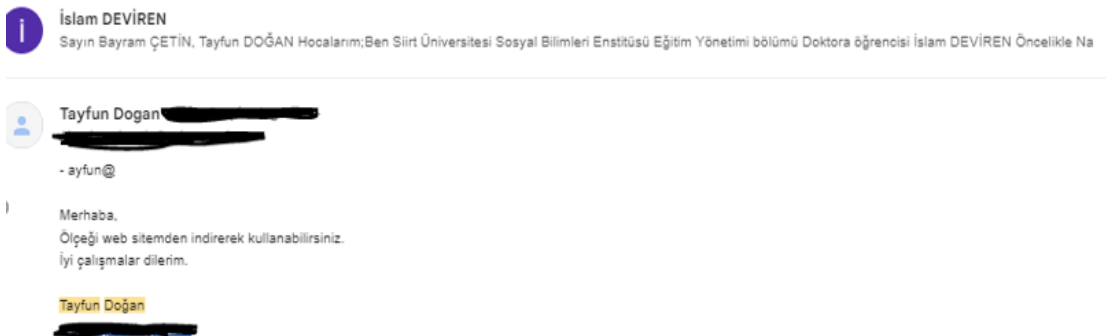
1.Kapsayıcı Liderlik Ölçeği İzin Yazısı

Araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiştir.

2.Örgütsel Performans Ölçeği İzin Yazısı



3.Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği İzin Yazısı



4. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği İzin Yazısı

