

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL VE DUYGUSAL
ÖĞRENME LİDERLİĞİ İLE ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK VE DUYGUSAL ÖZ YETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜNÜN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Mehmed Esad DEMİRCİ

İstanbul

Temmuz-2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME
LİDERLİĞİ İLE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK VE DUYGUSAL
ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER
ÖRÜNTÜSÜNÜN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Mehmed Esad DEMİRCİ

Danışman

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

İstanbul

Temmuz-2023

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Eğitim Yönetimi Doktora Programı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

JÜRİ ÜYESİ: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

JÜRİ ÜYESİ: Doç. Dr. Akif PAMUK

JÜRİ ÜYESİ: Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

JÜRİ ÜYESİ: Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Doç. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği ile Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz yeterlikleri Arasındaki İlişkiler Örüntüsünün İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Mehmed Esad DEMİRCİ

İstanbul, 2023

ÖN SÖZ

21.yy. toplumsal, ekonomik ve bilimsel yaşanmasıyla birçok alanda sürekli yenilikleri ve iyileştirmeleri gerekli kılmaktadır. Okullarda okul liderleri ve öğretmenler, bir toplumun inşasında en önemli yapıtaşı olan insanların nitelikli bir eğitim sürecinden geçerek akademik ve duygusal yönlerden gelişimlerine odaklanmaktadır. Bu çalışmada, alanyazında büyük bir gereksinim olan okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışlarının öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri ile ilişkisi tartışılmış ve geleceğe yönelik olumlu hamleler yapılması için araştırmacılara, politika belirleyicilere ve sahada uygulama imkânı olanlara yol göstermesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın ortaya çıkmasında birbirinden kıymetli birçok insanın katkısı olmuştur. Öncelikle sürecin en başından itibaren her zaman büyük destek ve moral vererek yol haritası çizen, kişilik ve çalışmalarıyla örnek aldığım kıymetli danışmanım Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN'a çok teşekkür ediyorum. Doktora sürecinin başından itibaren birlikte çalıştığım kıymetli hocama yol göstericiliği, sağlamış olduğu katkı ve emekleri için şükran duyuyorum.

Tez önerisinden izlemelerin sonuna kadar çalışmamı yakından takip eden, gece gündüz demeyip bıkmadan sorularımı cevaplayan, birikimi ve yol göstericiliğinden çok istifade ettiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'e, örnek bir akademisyen olarak iyi bir model olan, birikim ve desteğinden çok istifade ettiğim Doç. Dr. Akif PAMUK'a çok teşekkür ediyorum.

Eğitim sürecine başladığım günden bugüne kadar yol göstererek rehberlik eden yol gösteren tüm hocalarıma, farklı kurum ve kuruluşlarda birlikte çalıştığım ve kendilerinin katkısını hissettiğim arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Varlık sebebim en kıymetlilerim annem Feride DEMİRCİ'ye, babam Mehmet Emin DEMİRCİ'ye, her zaman yanımda olan abim ve kardeşime, özellikle yoğun çalışma süreçlerinde fedakârlığı, özverisi ile bana karşı her zaman anlayış göstererek desteğini esirgemeyen kıymetli eşim Tuğba DEMİRCİ'ye ve varlıkları ile hayatımıza anlam katan evlatlarım Elif Erva ve M. Emin Kerem'e çok teşekkür ederim.

Mehmed Esad DEMİRCİ
İstanbul-2023

ÖZET

**OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME
LİDERLİĞİ İLE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK VE DUYGUSAL
ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER
ÖRÜNTÜSÜNÜN İNCELENMESİ**

Mehmed Esad DEMİRCİ

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

Temmuz-2023, 213 + VIII Sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü ortaya çıkarmaktır. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen ile yapılmıştır. Çalışmada önce nitel verilerden elde edilen verilerin kullanılmasıyla olgular ortaya çıkarılmış, bu verilerden elde edilen ilişkiler örüntüsünü açıklamak için nicel veriler kullanılmıştır. Farklı türde resmi liselerde görev yapan 11 okul müdürü nitel boyutun çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel boyutta olgubilim araştırma modelinden faydalanılmıştır. Veriler, uzmanlardan ve literatürden oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilmiştir. Veri analizi betimsel ve içerik analizlerinden yararlanılarak MAXQDA 2020 ile yapılmıştır.

Nitel boyutta ise yapılan görüşmeler sonucunda, “Okul Müdürünün Sosyal Duygusal Becerileri, Öğretmenlerin Gelişimine Katkı, Öğrencilerin Gelişimine Katkı ve Okul Ortamı ve İklimi” temaları elde edilmiştir. Bulgulara göre okul müdürleri, okulda paydaşlarla duygu ve düşüncelerini samimi ve içten bir şekilde etkili iletişim kurarak yapmanın önemini belirtirken karşılaşılan zorluların üstesinden gelerek birçok alanda rol model olmanın önemli bir özellik olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilere birçok alanda destek sağladıklarını ekip çalışması ile hedef vermenin okul ortamı ve iklim oluşturmaya olumlu yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci özelinde gerçekleştirilen sosyal etkinliklerin

onların gelişimlerinde ciddi katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum araştırma bulgularında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Nicel bölümde örneklem grubu Anadolu yakasında bulunan Kartal, Pendik ve Tuzla ilçelerinden belirlenmiştir. Toplam 443 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Veriler 2022 yılı Haziran ayında toplanmıştır. Nitel verilerden elde edilen veriler ve literatürden faydalanılarak Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeği (SDÖLÖ) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ile birlikte Akademik Öz yeterlik Ölçeği (AÖÖ) ve Duygusal Öz yeterlik Ölçeği (DÖÖ) belirlenen örneklem üzerinde uygulanmış ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılarak betimsel istatistikler (standart sapma, ortalama vb.), bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, post-hoc ve pearson korelasyon analizleri yapılmıştır.

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik seviyesi “orta” düzeyde; öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri “düşük” ve öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçek puanlarında öğretmen gelişimi ve okul gelişimi alt boyutlarında kadınlar lehine oluşan farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezuniyet, kıdem, okul türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri cinsiyet, maddi duruma göre farklılık göstermezken okul türüne göre Fen Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Akademik öz yeterlik puanları anne mezuniyet durumuna göre farklılık göstermezken, duygusal öz yeterlikte annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, annesi okumaz yazmaz, okuryazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri baba mezuniyetine göre üniversite mezunu olan öğrenciler, annesi okumaz yazmaz, okuryazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri öğrencilerin akademik öz yeterliklerini %12, duygusal öz yeterliklerini %9 civarı yordadığı görülmektedir. Araştırmanın son kısmında elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği, Akademik Öz yeterlik, Duygusal Öz yeterlik

ABSTRACT

**REVIEW OF THE RELATIONSHIP PATTERN BETWEEN
SCHOOL PRINCIPALS' SOCIAL AND EMOTIONAL
LEARNING LEADERSHIP AND STUDENTS' ACADEMIC AND
EMOTIONAL SELF-EFFICACY**

Mehmed Esad DEMİRCİ

PhD Dissertation, Educational Administration and Supervision

Supervisor: Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

July-2023, 213 +VIII Pages

The aim of this study is to reveal the relationship pattern between the social and emotional learning leadership behaviors of school principals and the academic and emotional self-efficacy of students. The research was conducted with an exploratory sequential design, one of the mixed research methods. In the study, firstly, the facts were revealed by using the data obtained from the qualitative data, and quantitative data were used to explain the relationship pattern obtained from these data. 11 school principals working in different types of public high schools constitute the study group of the qualitative dimension. Qualitative phenomenology research model was used. The data were obtained from the answers given to the semi-structured interview form created from the experts and the literature. Data analysis was carried out with MAXQDA 2020 using descriptive and content analysis.

In the qualitative dimension, as a result of the interviews, the themes of "Social Emotional Skills of the School Principal, Contribution to the Development of Teachers, Contribution to the Development of Students and School Environment and Climate" were obtained. According to the findings, the school principals stated the importance of communicating their feelings and thoughts with the stakeholders in a sincere and sincere manner, and stated that it is an important feature to be a role model in many areas by overcoming the difficulties encountered. In addition, they stated that school principals provide support to teachers and students in many areas, and that setting goals with teamwork has positive reflections on the school environment and climate. In addition, they stated that the social activities carried out specifically for the

students contributed significantly to their development. This situation coincides with the results obtained in the research findings.

In the quantitative section, the sample group was determined from Kartal, Pendik and Tuzla districts on the Anatolian side. A total of 443 teachers voluntarily participated in the research. Data were collected in June 2022. Social and Emotional Learning Leadership Scale (SDLL) was developed by making use of the data obtained from qualitative data and the literature. Validity and reliability studies of the developed scale were carried out. Along with the scale developed within the scope of the research, the Academic Self-Efficacy Scale (PSQ) and the Emotional Self-Efficacy Scale (EPS) were applied to the selected sample and the relationships between them were examined. In the analysis of the data, descriptive statistics (standard deviation, mean, etc.), independent groups t-test, ANOVA, post-hoc and pearson correlation analyzes were performed using the SPSS 21 program.

The social and emotional learning leadership level of school principals is at “medium” level; students' academic self-efficacy levels were found to be "low" and students' emotional self-efficacy levels were found to be "high". A significant difference was found in favor of women in teacher development and school development sub-dimensions in school principals' social and emotional learning leadership scale scores. It was determined that teachers did not show a significant difference according to graduation, seniority, school type and age variables. While academic and emotional self-efficacy of students did not differ according to gender and financial situation, it was found that Science High School students made a significant difference compared to students studying in other school types according to school type. While academic self-efficacy scores do not differ according to the mother's graduation status, it is seen that there is a significant difference in emotional self-efficacy compared to students whose mothers are university graduates, whose mothers are illiterate, literate, primary and secondary school graduates. It is seen that the academic and emotional self-efficacy of the students show a significant difference according to the graduation of their father, university graduate students, mothers who are illiterate, literate, primary and secondary school graduates. In this context, it is seen that school principals' social and emotional learning leadership predicts students' academic self-efficacy by 12% and emotional self-efficacy around 9%. Suggestions for the findings obtained as a result of the research are presented.

Keywords: Social and Emotional Learning Leadership, Academic Self-efficacy, Emotional Self-efficacy.



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	1
TABLolar LİSTESİ.....	5
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	8
KISALTMALAR	9
BİRİNCİ BÖLÜM.....	10
GİRİŞ	10
1.1. Problem Durumu.....	13
1.2. Araştırmanın Amacı	14
1.3. Araştırmanın Önemi.....	15
1.4. Araştırmanın Sayıtları	16
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	16
1.6. Tanımlar	17
İKİNCİ BÖLÜM.....	19
İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR.....	19
2.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme	19
2.1.1. Öğrenme Kavramı.....	19
2.1.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	21
2.1.3. Davranışçı Yaklaşım	22
2.1.4. Bilişsel Yaklaşım	24
2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşım	26

2.1.6. Zekâ Kavramı.....	27
2.1.7. Sosyal Zekâ	30
2.1.8. Duygusal Zekâ	31
2.1.9. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yaklaşımı.....	33
2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği	40
2.2.1. Liderlik Kavramı.....	40
2.2.2. Liderlik Teorileri.....	41
2.2.3. Büyük Adam Yaklaşımı.....	42
2.2.4. Özellik Yaklaşımları	43
2.2.5. Davranışsal Yaklaşımlar	43
2.2.6. Durumsallık Yaklaşımları.....	44
2.2.7. Güç – Etki Yaklaşımları.....	45
2.2.8. Kaos Teorileri	45
2.2.9. Yol – Hedef Teorisi.....	46
2.2.10. Liderlikle İlgili Yeni Yaklaşımlar.....	47
2.2.11. Dönüşümcü Liderlik	48
2.2.12. Otantik Liderlik.....	48
2.2.13. Hizmetkâr Liderlik.....	50
2.2.14. Etik Liderlik	51
2.2.15. Ruhsal – Manevi Liderlik	52
2.2.16. Öğretimsel Liderlik	54
2.2.17. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Yaklaşımı.....	55
2.3. Akademik ve Duygusal Öz Yeterlik	64
2.3.1. Öz Yeterlik.....	64
2.3.2. Akademik Öz Yeterlik	66
2.3.3. Duygusal Öz Yeterlik.....	69

2.4. İlgili Araştırmalar.....	70
2.4.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği ile İlgili Araştırmalar	70
2.4.2. Akademik Öz yeterlik ile İlgili Araştırmalar	74
2.4.3. Duygusal Öz yeterlik ile İlgili Araştırmalar	77
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	81
YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırma Modeli	81
3.2. Çalışma Grubu	82
3.2.1. Nitel Boyutta Çalışma Grubu.....	83
3.2.2. Ölçek Geliştirme Evreni.....	84
3.2.3. Uygulama Çalışma Grupları	86
3.3. Veri Toplama Araçları	88
3.3.1. Nitel veri toplama aracı.....	89
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	91
3.4. Verilerin Toplanması	109
3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması	109
3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması.....	110
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi	110
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi.....	111
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	114
BULGULAR.....	114
4.1. Nitel Araştırma Bulguları.....	114
4.2. Nicel Araştırma Bulguları	138
4.2.1 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	138
4.2.2. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular	139
4.2.3. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	145

4.2.4. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	149
4.2.5. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular	153
BEŞİNCİ BÖLÜM	156
5.1. Tartışma ve Sonuç	156
5.1.1. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliğine İlişkin Görüşlerine Ait Tartışma ve Sonuç	156
5.1.2. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliğine Ait Tartışma ve Sonuç	158
5.1.3. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin <i>Cinsiyet, Mezuniyet, Kıdem, Okul Türü, Yaş</i> Değişkenlerine Göre Farklılaşması Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	160
5.1.4. Öğrencilerin Akademik Öz yeterlik Düzeylerine Ait Tartışma ve Sonuç	164
5.1.5. Öğrencilerin Duygusal Öz yeterlik Düzeylerine Ait Tartışma ve Sonuç	166
5.1.6. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlikleri ile Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Sonuç	168
5.1.7. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliklerinin Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz yeterlik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç	170
5.2. Öneriler	171
5.2.1. Uygulayıcı ve Politika Yapıcılara Öneriler	171
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	172
KAYNAKÇA	174
ÖZGEÇMİŞ	200
EKLER	201

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri	25
Tablo 3.1: Nitel Boyuttaki Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri.....	83
Tablo 3.2 Ölçek Geliştirme Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgileri	85
Tablo 3.3: Uygulama Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgileri	86
Tablo 3.4: Öğrenci Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgileri.....	87
Tablo 3.5: SDÖ Liderlik Ölçeğinin Betimsel İstatistik Değerleri.....	93
Tablo 3.6: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi	94
Tablo 3.7: Faktör Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Miktarı.....	94
Tablo 3.8: Ortak Yük Değerleri	95
Tablo 3.9: Faktör Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans.....	97
Tablo 3.10: SDÖ Liderliği Maddelerin Faktör Yükleri	98
Tablo 3.11: DFA Uyum İndeksleri	102
Tablo 3.12: SDÖ Liderliği Faktör Analizi Sonucu belirlenen Güvenirlik Katsayıları	103
Tablo 3.13: Ölçeğe ait Madde-Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 3.14: SDÖ Liderlik Ölçeğinin %27'lik Alt ve Üst Grup Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	105
Tablo 3.15: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Ölçeğine Ait Ortalama, Standart Sapma, Basıklık Çarpıklık ve Cronbach Alpha Değerleri	111
Tablo 3.16: Akademik Öz yeterlik ve Duygusal Öz yeterlik Ölçeklerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Basıklık Çarpıklık ve Cronbach Alpha Değerleri.....	112
Tablo 4.1: Okul Müdürünün Sosyal ve Duygusal Becerileri	115
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Gelişimine Katkı.....	121
Tablo 4.3: Öğrencilerin Gelişimine Katkı.....	127
Tablo 4.4: Okul Ortamı ve İklimi.....	132
Tablo 4.5: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliğine İlişkin Bulgular.....	138
Tablo 4.6: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Düzeylerinin Cinsiyetlere Göre t-testi Sonuçları.....	139

Tablo 4.7: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Düzeylerinin Mezuniyet Durumlarına Göre t-testi Sonuçları.....	140
Tablo 4.8: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	140
Tablo 4.9: Öğretmenin Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	141
Tablo 4.10: Okul Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	141
Tablo 4.11: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	142
Tablo 4.12: Öğretmen Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	143
Tablo 4.13: Okul Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	143
Tablo 4.14: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	144
Tablo 4.15: Öğretmen Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	144
Tablo 4.16: Okul Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	145
Tablo 4.17: Akademik Öz yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular	145
Tablo 4.18: Öğrencilerin Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	146
Tablo 4.19: Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	146
Tablo 4.20: Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Ailesinin Maddî Durumuna Göre Karşılaştırılması	147
Tablo 4.21: Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Anne Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması	148
Tablo 4.22: Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Baba Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması	148
Tablo 4.23: Duygusal Öz yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	149
Tablo 4.24: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları...	150
Tablo 4.25: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	150
Tablo 4.26: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Ailesinin Maddî Durumuna Göre Karşılaştırılması	151
Tablo 4.27: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Anne Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması	152

Tablo 4.28: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Baba Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması	153
Tablo 4.29: Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlikleri ile Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz yeterlikleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	153
Tablo 4.30: Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliklerinin Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	154



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Duygusal Zekâ Yetkinlikleri.....	32
Şekil 2.2. SDÖ Beş Temel Yeterlilik Alanı	34
Şekil 2.3. Sosyal ve Duygusal Gelişime Yardımcı Yaklaşım Türleri.....	37
Şekil 2.4. Sistem Geliştirme Aşamaları	57
Şekil 2.5. SDÖL Temel Esaslar	61
Şekil 2.6. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Modeli.	63
Şekil 3.1 Araştırma Deseninin Aşamaları.....	81
Şekil 3.2 Araştırmaya Ait Çalışma Grubu	82
Şekil 3.3 Yamaç-Eğim Grafiği.....	98
Şekil 3.4 SDÖL Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi	101
Şekil 4.1 Nitel Analiz Sonucunda Elde Edilen Temalar	114

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: (Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

SDÖ: Sosyal ve Duygusal Öğrenme

SDÖL: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği

CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning / Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GFI: Goodness of Fit Index / Uyum iyiliği indeksi

AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi

CFI: Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

RMR: Root Mean square Residuals / Ortalama hataların karekökü

SRMR: Standardized Root Mean Square Residual / Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karaköğü

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation / Ortalama hataların karekök ortalaması

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bir toplumdaki bütün bireylerin asgari düzeyde edinmeleri gereken temel bilgi ve becerilerin kazanım haline gelmesi ve öğrenmenin sağlanması için var olan örgün eğitim kurumlarından biri de okullardır. Okullar, bireyin duygularının ve düşüncelerinin farkında olması, yönetebilmesi, çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesi, bilgiyi öğrenebilmesi ve kullanabilmesi, iyi bir vatandaş olabilmesi için bireyin yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir (Elias ve diğerleri,1997; Yukl, 2013).

Bireyin eğitimindeki rolü ile okul, sadece bilişsel becerilerin gelişimine değil bireysel farkındalık kazanma, yaşlılarıyla uyum içinde geçinme, temel vatandaşlık görevleri gibi sosyal becerilerin gelişimine de önem vermelidir. Eğitimcilerin uyguladıkları eğitim faaliyetleri ile bireyde akademik, sosyal ve duygusal becerilerin, geliştirilmesi hedeflenmektedir (Jones, Bouffard ve Weissbourd, 2013). Dolayısıyla okul, bu tür becerilerin kazanıma dönüştüğü bir öğrenme merkezi konumundadır.

Okul, öğrenme merkezi olduğu gibi değişim sürecinin önemli bir yapıtaşıdır. Bu bağlamda okulu değişim sürecinin bir gerekliliği olarak öğrenen bir örgüte dönüştürmek gerekmektedir. Bir okul öğrenen bir örgüt olduğunda, liderlerin ve eğitim personellerinin hedeflerini ne kadar iyi gerçekleştirdiğini ölçmeye çalışır. Bu bilgiyi, hedeflere daha iyi ulaşmak için sürekli gelişim sağlamak amacıyla kullanırlar ve bu süreçten bütün öğrencilerin faydalanması amaçlanır. Okul bir tür öğrenen örgüt haline geldiğinde sosyal ve duygusal öğrenme ve karakter eğitimi gibi programlar ile sistematik bir şekilde öğrencinin gelişimine katkı sağlayabilir (Novick, Kress ve Elias, 2002).

Sosyal ve duygusal öğrenme, çocukların ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterliliği kazanmak için gerekli becerileri, tutumları ve değerleri geliştirdikleri süreçtir (Elias ve diğerleri, 1997). Sosyal ve duygusal öğrenme gelişimi en iyi, sınıfta verilen nitelikli eğitim, sınıfta ve okul ortamlarında yapılan etkinliklere katılım, program planlama, uygulama ve değerlendirme yoluyla yapılır. Etkili sosyal ve duygusal öğrenme programları erken yaşta başlar ve lise boyunca devam eder (CASEL, 2003).

Okullarda değişim ajanları olarak görülen öğretmenlerin yenilik ve değişim süreçlerini takip ederek öğrencilerin hayata hazırlanmaları noktasında görevlerini yapmaya devam ettikleri, değişen şartlara uygun eğitimler aldığı görülmektedir (Watson, 2014). Okullardaki dinamizm ve dönüşümde etkisi olan bir diğer aktör de okul liderleridir. Etkili liderlerin okulun etkililiği ve öğrencilerin başarısı üzerinde dolaylı ama güçlü bir etkisi olduğu bilinmektedir (Harris, 2006). Liderlik ile okul gelişimi arasında da güçlü bir ilişki olduğunu açıkça görülmektedir (Southworth, 1993). Öğrencilerin öğrenmesinde fark oluşturan okullarda personelin etkililiği üst düzeydedir. Bu tür okullar, öğrencilerin gelişimlerine önemli ve güçlü bir katkı sağlayan müdürler tarafından yönetilir (Hallinger ve Heck, 1998).

Amerika’da yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin öğrencilerin gelişimi için okuldaki ve okul dışındaki başarıları için ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkardığı görülmektedir. Bununla beraber daha fazla rehberlik, eğitim ve desteğe ihtiyaç olduğu da bilinmektedir. Müdürlerin çoğu, sosyal ve duygusal öğrenmenin öğrencilerin başarısını nasıl artırdığını görmekte ve eylem durumunu güçlendirmek için bu etkilere dair daha fazla sonuç beklemektedirler. Okulların kültürüne ve sınıflarına sosyal ve duygusal öğrenmenin yerleştirilmesi için müdürler arasında verilen destek yüksek olsa da, uygulama yapılan okullar arasında büyük farklılıklar göstermektedir; birçok müdürün bunu okul genelinde uyguladığı görülmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi uygulamaya çalışan müdürler ve öğretmenler paydaşlar tarafından iyi desteklendiklerinde, daha iyi sonuçlar elde ettiği görülmektedir (DePaoli, Atwell ve Bridgeland, 2017).

Dünya genelinde eğitim sistemlerinin gündeminde olan en önemli konulardan biri de öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliğini geliştirilmesidir. Bu aynı zamanda okul toplumunun öncelikli amaçları arasında gelmektedir (Marzano, Waters ve McNulty, 2001). Okullar, öğrencilerin öz yeterliğinin geliştirilmesinde önemli bir konumdadır. Öğrenci öz yeterliğinin desteklenerek geliştirildiği ortamlarda öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal başarılarının arttığı görülmektedir (Oliver ve diğerleri, 2019). Ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde öğrenci başarısının okullara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılaşma belirli bir sistemi ve politikası olan okullar lehine olmaktadır. Dolayısıyla bu hususta okul iyileştirme ve geliştirme çabalarının önem kazandığı görülmektedir. Öğrenci başarısının incelendiği OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) raporuna göre

(2001), sosyal ve farklı etnik grupların akademik ve duygusal öz yeterliğinde değişiklik göstermesinde okul politikasının ve okulların önemi tespit edilmiştir.

Konuya bir bütün olarak bakıldığında öğrencilerin davranışları, becerileri okul ve sosyal çevre gibi faktörlerle etkileşim sonucu şekillenir. Bu becerilerden biri olan öz yeterlik, bir öğrencinin belirlenen bir işi yapabilme için sahip olması gereken becerilerdir (Bandura, 1997). Akademik öz yeterlik, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri göz önünde bulundurarak akademik konularda başarılı olabileceğine dair taşıdığı inancı ifade eder (Zimmerman, 1995). Duygusal öz yeterlik ise öğrencinin duygularıyla ilgili kendine ait algıladığı olumsuz duygularla mücadele ederek bunların üstesinden gelebilme yeteneğine olan inancını ifade eder (Valois, Zullig ve Hunter, 2015). Akademik ve duygusal öz yeterliğin önemini bilen okullar akademik başarı düzeyini artırmaya çalışırken duygusal açıdan zorluklar yaşayabilen öğrencilere bunlarla mücadele edebilme yeteneği kazandırmak için öğrencileri akademik ve duygusal olarak desteklediği araştırmalarda belirtilmektedir (Bencivenga ve Elias, 2003; Roeser, Eccles ve Sameroff, 2000). Yine bazı araştırmalarda öğrencilerin çeşitli alanlardaki başarılarının artmasında okul müdürlerinin de hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu ifade edilmektedir (Andrews ve Soder, 1987; Hallinger ve Heck, 1996).

Bir okulun etkili olması ve okul geliştirme süreçlerinin nitelik kazanması konusunda okul müdürünün büyük bir etkisi bulunmaktadır. Okul müdürünün liderliği, öğrenmenin gerçekleştiği koşulları şekillendirerek öğrencilerin bilişsel ve kişisel gelişimine, öğrenme yolculuklarına katkı sunabilmektedir (OECD, 2001). Öğrenmenin bireyin yaşantılarında kalıcı etki bırakarak davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olduğu düşünülerek okul, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğrenmenin sağlanmasında önemli değişkenler olduğu da kabul edilebilir. Dolayısıyla okul müdürünün okulda öğretim ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasındaki rolü önem kazanmaktadır. Bu çalışma ile okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsü çok yönlü olarak incelenmiştir. Okulların bu değişkenler üzerinden değerlendirilerek mevcut durumun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dünyadaki toplumların sahip oldukları değerler küreselleşme ile birlikte daha çok irtibatlı hale gelmektedir. Bu değerler, kültürel öğeler, sosyal ve ekonomik nitelikte olabildiği gibi siyasî, demokratik, dinî, hukuk, sağlık ve eğitim gibi alanlarda da olabilmektedir. Gelişen teknoloji ve haberleşmenin de etkisiyle karşılaşılan problemlere karşı kalıcı ve yapıcı çözüm yolları ortaya çıkmaktadır. Örgüt yapıları da bu duruma göre değişim ve gelişime uyum sağlayabilmektedir.

Toplumların sosyal, kültürel ve bilişsel olarak gelişmesinde en önemli araçlardan biri olan okullar küresel gelişmelerin takipçisi olarak insanların bu süreçlere uyum sağlamasını kolaylaştırması beklenmektedir. Bu da okul toplumundaki lider ve eğitimcilerin ekip olarak bir bütün halinde hareket etmesiyle mümkün olacaktır. Geçmişten günümüze kadar kâr amacı güden ve gütmeyen örgütler, devlet kurumları ve eğitim uzmanları, etkili bir liderin değişmesi, yenilik yapması, canlanması için çalışmalar yaparak liderlik tanımları ve modelleri ortaya koymuşlardır (Roberts,1985).

Liderlik teorileri incelendiğinde, liderde bazı önemli özelliklerin olması beklenmektedir. Liderin etkili bir şekilde performans göstermesi için birçok yeni niteliği benimsemesi gerekir (Yukl, 2013). Lider vizyon sahibi, risk almaya istekli ve değişime son derece uyumlu olmalıdır. Ayrıca, yetki devretmeye istekli olmalı ve yeniliğe önem vermelidir. Lider, örgütün değerlerini, hedeflerini ve kültürünü örneklendirmeli ve onu etkileyen çevresel faktörlerin oldukça farkında olmalıdır. Lider, yönetim konusunda yeni bir bakış açısı benimsemeli ve astları ile arasında güven inşa etmeye çalışmalıdır. Liderler başkalarını güçlendirerek liderlik etmelidir (Cotton, 2003). Liderler, liderin etkisinin bir örgütün tüm düzeylerine dağıtıldığı daha kolektif bir liderlik görüşünü benimsemelidir. Lider, başkalarını neyin nasıl yapması gerektiğini anlamaları için etkileme ve ortak hedeflere ulaşmak için bireysel ve toplu çabaları kolaylaştırma sürecindeki en önemli aktördür (Yukl, 2013).

Örgüt olarak okul liderleri, okulun üst yöneticileridir. Dolayısıyla stratejik düşünerek akademik, sosyal ve kültürel faaliyetlere daha fazla dikkat etmeleri gerekmektedir (Griffith, 2001). Yöneticiler öncelikle akranlarını anlama, görselleştirme, kavramsallaştırma ve ifade etme becerilerinde etkili olacak ve kuruluşun karşı karşıya olduğu fırsatları ve tehditleri duruma göre değerlendirecektir. Lider, insanları harekete

geçmeye teşvik eden, takipçileri liderlere dönüştüren ve örgütsel üyeleri değişimin temsilcilerine dönüştürebilmelidir (Van Seters ve Field, 1990).

Bilgiye ulaşımın her geçen gün daha çok kolaylaşması ve bir sorun olmaktan çıkması ile okullarda birden çok rolü olan okul liderlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği de hayati bir önem kazanmaya başlamıştır. Bu nedenle bu çalışma, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin derinlemesine araştırılmasını içermekle birlikte; öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini de içermektedir. Bireylerin, akademik beceri gerektiren konularda beklenen düzeyde başarıya ulaşmalarına dair kendilerine olan inançları akademik öz yeterlik olarak ifade edilmektedir (Gore Jr, 2006). Duygusal öz yeterlik ise kişinin kendisini sakinleştirme veya daha olumlu bir bakış açısı kazanma yoluyla içerisinde bulunduğu duygusal durum kontrol edebilme yetisi kazanma durumudur (Hessler ve Katz, 2010). Bu bağlamda, öğretim ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerinin gelişmesinde olumlu veya olumsuz etki ettiği söylenebilir.

Günümüzde eğitim politikaları yöne veren TIMMS, PISA, PIRLS gibi sınav sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik öz yeterliklerini (Cingöz ve Gür, 2020; Konan, Çetin ve Bozanoğlu, 2018), duygusal öz yeterliklerini etkilediği (Yılmaz Fındık, 2015) ciddi kanıtlarla ortaya konmuştur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının veya özelliklerinin giderek önem kazandığı görülmektedir. Bu çalışma, okullardaki eğitim yöneticilerinin öğrencilerin akademik, bilişsel gelişimlerinin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerini dikkate alarak liderlik yapmalarına katkı sunacaktır. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin boyutlarının belirlenmesi alanyazına katkı sağlayabileceği gibi okul paydaşlarının bu özelliklerden ne ölçüde etkileneceği de ortaya çıkabilecektir. Bu bağlamda, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak yeni bir liderlik modelinin de ortaya konulduğu bu çalışma ile okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışlarının öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasındaki ilişki çok yönlü incelenerek elde edilen bulgular ışığında önerilerde bulunulması amaç olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler

örüntüsünün incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda katılımcılarla yapılan görüşmeler ve literatür taraması ile birlikte sosyal ve duygusal öğrenme liderlik ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçeğin ilgili değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği düzeyleri öğretmenlerin
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) kıdemlerine,
 - c) mezuniyetlerine,
 - d) okul türüne

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) okul türüne,
 - c) anne eğitim durumuna,
 - d) baba eğitim durumuna,
 - e) aile gelirine

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği, öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın ilk sorusuna nitel araştırma yöntemi ile yanıt aranmaya çalışılırken diğer sorulara nicel araştırma yöntemi ile cevap aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir toplumun şekillenmesinde en önemli unsurlardan birisi de okullardır. Okulların şekillenmesinde ve etki alanının geniş olmasında okul müdürlerinin liderlik stillerinin veya davranışlarının doğrudan ve dolaylı etkisi olabilmektedir (Harris, 2006; Leithwood, Patten ve Jantzi 2010). Okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyon (Leithwood, Steinbach ve Jantzi 2022;

Thoonen ve diğerkleri, 2011), tutum (Cohen, 2015; Koh, Steers ve Terborg, 1995) ve performansına (Fitria, Mukhtar ve Akbar, 2017; Ovando ve Ramirez, 2007) etki ederek örgütsel iyi oluşa etki etmektedir. Alanyazında okul müdürlerinin liderlik rolleri ekip çalışmasına uygunluk, yenileşmeye açık olma, kuvvetli iletişim becerilerine sahip olma, vizyon oluşturabilme, kültür geliştirme gibi birçok alanda araştırıldığı gözlemlenmiştir (Yukl, 2013). Bununla birlikte okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği, birçok şeyin otomatikleştirildiği makine ve yapay tekniklerin gelişmesine bağlı olarak duygusal gelişimin ötelendiği bir zaman diliminde gelecek nesli zekâ ve empati ile donatarak uyum ve barış içinde rekabet edilecek bir dünyaya hazırlama açısından önem kazanmaktadır. Bu bağlamda çalışma ile alanyazında yer alan çalışmalardan yola çıkılarak sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin boyutları belirlenmesi ve bir teori ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında bu araştırma okul müdürlerinin sosyal ve duygusal becerilerinin, okul ortamına, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimine olan etkisini incelemektedir. Dolayısıyla çalışmanın alanyazına sağlayacağı katkının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yine bu çalışma ile okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliği arasındaki ilişkilerin detaylı olarak incelenmesi alandaki araştırma eksikliğini gidermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye göre bu liderliğin geliştirilmesine yönelik strateji ve öneri geliştirme imkânı doğabilecektir. Ayrıca bu araştırma, sosyal ve duygusal öğrenme liderliği teorisini ortaya koyma bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Yapılan çalışmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul müdürlerinin görüşmelerde yöneltilen sorulara samimi yanıt verdikleri, seçilen örneklem grubu ile çalışma grubunun evreni temsil edebilecek yeterlilikte olacağı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2021/2022 eğitim/öğretim yılında İstanbul ili Tuzla, Pendik, Kartal ilçelerinde bulunan resmî liselerde görev yapan öğretmenler, okul müdürleri ve lise

öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırmanın verileri, görüşme formu, kişisel bilgi formu, sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeği, akademik öz yeterlik ölçeği ve duygusal öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Müdür: Planlama, organize etme, liderlik etme ve izleme gibi temel liderlik işlevlerini yerine getirerek kaynakları birleştiren ve koordine eden kişilerdir (Lunenburg, 2010).

Sosyal Zekâ: Sosyal farkındalık ve sosyal yetenek gibi unsurlardan oluşan geniş bir sosyal beceri yelpazesidir (Goleman, 2007).

Duygusal Zekâ: Kişinin kendi duygularını anlaması, zorluklara karşı mücadele etmesi, başkalarına karşı empati kurabilmesi ve duygularını düzenleyebilme yeteneğidir (Goleman, 2005).

Öğrenme: Bireyin yaşantılar yoluyla girdi, süreç ve çıktı aşamalarından oluşan davranış değiştirme sürecidir. Girdi aşaması program kapsamı ve öğretme konusundaki özellikleri, süreç aşaması müfredat kapsamındaki bilgileri öğrenme yollarını, çıktı aşaması ise bireyin gösterdiği performansın nicelik ve nitelik olarak sonuçlarını ifade etmektedir (Biggs, 1979).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme: Çocukların ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yetkinlik kazanmak için gerekli becerileri, tutumları ve değerleri geliştirdikleri süreçtir (Elias ve diğerleri, 1997).

Liderlik: Birlikte çalıştığı insanları neyin nasıl yapılması gerektiğini anlamalarına yardımcı olarak ortak hedeflere ulaşmak için bireysel ekip ve çalışmalarını kolaylaştırma sürecidir (Yukl, 2013).

Öz yeterlik: Bireyin becerileri, düşünceleri ve hedeflerini planlayarak farklı koşullarda gerçekleştirmesine ilişkin taşıdığı kişisel inancıdır (Bandura, 1997).

Akademik Öz yeterlik: Bireyin bilişsel süreçlerle ilgili olarak akademik alanlarda başarılı olabileceğine ait inancıdır (Bandura, 1997).

Duygusal Öz yeterlik: Duyguyla alakalı kişinin özüne yönelik yeteneklerinin değerlendirilerek buna uygun inanç geliştirilmesidir (Petrides ve diğerleri, 2006).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği: Sosyal ve duygusal becerilerin merkezinde kişinin kendi duygularını tanıması, başkalarının duygularını tanıması, sosyal

ortamlarda duygularını yönetebilmesi ve kişilerarası iletişimi yönetebilmesi yer alır. Sosyal ve duygusal öğrenme liderliği, eğitim kurumlarında bir hedef doğrultusunda tüm bireylerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik ders içi ve ders dışı bütün eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sosyal ve duygusal öğrenme, akademik öz yeterlik, duygusal öz yeterlik yaklaşımları ile ilgili literatür taraması yapılarak bu kavramların ilişkili olduğu kavramlara detaylı olarak yer verilmiştir. Bununla birlikte bu kavramlarla ilgili daha önce yapılan çalışmaların bir kısmı da bu bölümde yer almaktadır.

2.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Bireyin akademik, sosyal ve duygusal yönlerden gelişiminde aile, çevre ve okul gibi ortamların ve etkileşimde bulunulan kişilerin etkisi bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarla bireyin sosyal ve duygusal gelişiminde etkisi olan etkenler ortaya konmaya çalışılmıştır. Ahlaki karakterin oluşmasında önemli bir rolü olan sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili 21. yüzyılda araştırmalar artarak devam etmektedir. Bu bölümde sosyal ve duygusal öğrenme ve bu kavramla ilintili olan kavramlar ele alınmıştır.

2.1.1. Öğrenme Kavramı

21. yüzyıl bilginin hızla çoğalmasına bağlı olarak bilim ve teknolojiye birçok yeniliğin yapıldığı, değişimin daha fazla yaşandığı bir dönem olarak ifade edilmektedir. Toplumlara oluşturan bireyler bilimdeki bu yeniliklere gelişmelere uyum sağlamaktadırlar. Her alanda olduğu gibi burada da öğrenmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrenme kavramı geçmişten günümüze araştırmacıların ilgi duyduğu çalışma alanlarından biri olmuştur.

Öğrenme, farklı boyutlarda incelenen yaşam boyu devam eden ve birçok insanın hakkında fikir sahibi olduğu bir kavramdır. Öğrenme, sadece okul gibi özel bir eğitim ortamında değil bireyin yaşamına başladığı an itibarıyla farklı ortamlarda ve şekillerde belirli süreçlerde gerçekleşmektedir (Pritchard, 2017). İnsanlar, öğrenmenin bireyin yaşamına etkisinin olduğu konusunda aynı düşünmektedir. Bununla birlikte etki faktörü, süreç ve sonuçları bakımından farklılıklar olabilmektedir. Bu bakımdan araştırmacıların öğrenme ile ilgili farklı tanımlar yaptığı görülmektedir (Shuell, 1986). İnsan öğrenimi üzerine yapılan araştırmalarda en kolay öğrenmeyi gerçekleştiren faktörlerin araştırıldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin istenen öğrenme sonuçları verebilmesi için soyut ve sözlü uyaranlardan ziyade uzamsal ilişki

kurabileceği somut ve görsel öğelerle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Rohwer, 1970). Öğrenme, bireyin kalıtsal özellikleri ile gelmeyen, yaşadığı süre boyunca davranış, algı ve duygularında bir değişiklik meydana getirme sürecidir (Bigge, 1964).

Öğrenme, öğretim bağlamında yer alan içeriğin oluşturduğu girdi, içeriğin öğrenilmesinde izlenen yollarla geçirilen süreç ve bunların davranış ve kazanıma dönüşmesiyle çıktı olarak adlandırılarak üç aşamadan meydana geldiği ifade edilebilen bir olgudur (Biggs, 1979). Başka bir anlatımla öğrenme, sosyal boyutunun da göz önünde bulundurulması gereken, bireyin farklı ortamlarda farklı etkileşimlerle gerçekleştirdiği anlam oluşturma, inşa etme faaliyeti ve varoluş biçimi olarak tanımlanabilir (Watkins, Carnell ve Lodge, 2007). Shuell'e (1988) göre öğrenme, bireyin çevresindeki bir uyarıcıdan gelen uyarılara pekiştiricilere yanıt vermesiyle kurulan ilişkiler neticesinde bazı davranışları kazandığı, uzun süreçler boyu devam eden bir olgudur. Burns (1980) ise öğrenmeyi, bireyin davranışlarında belirli oranda gözlenen davranış değişikliği olarak ifade etmektedir. Daha açık bir ifadeyle klasik koşullandırmada belirtilen bir uyarıcıdan gelen uyarıların mevcut tepkilerle ilişkilendirilmesini içererek bunlara karşı duygusal veya bilişsel olarak verilen tepkilerin kazanım olarak davranışa dönüşmesidir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul ortamlarındaki öğrenmelerinin akademik bilgi içeren derslerin değerlendirilmesi sırasında kullanılan ölçme yöntemine göre de değiştiği ifade edilmektedir. Çoktan seçmeli olarak yapılan ölçmelerde öğrencilerin daha yüzeysel öğrenme sağladıkları görülmektedir. Derinlemesine araştırma veya kompozisyon görevi gibi durumlarda daha kalıcı bir öğrenme sağladıkları da ifade edilmektedir (Smith ve Miller, 2005). Araştırmacıların 1975'ten bugüne kadar öğrenmeye karşı ilgilerinin arttığı görülmektedir. Araştırmalarda bilişsel, geleneksel ve davranışçı öğrenme anlayışları ile yeni bilgi edinme yolları üzerinde durulduğu görülmektedir (Shuell,1986). Öğrenme anlayışları ve öğrenme ortamlarına yönelik yapılan araştırmalarda öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları da bu ilginin devamını sağlamaktadır (Watkins ve Hattie, 1981).

İnsan öğrenimi, araştırmacıların üzerinde uzun yıllardır çalıştığı karmaşık bir durumdur. Yapılan çalışmalar ile okuma, yazma gibi becerilerin öğrenilmesine dikkat çekilerek farklı teorilere dikkat çekilmektedir. İnsan öğrenmesi okul ortamında olabildiği gibi sosyal ortamlarda da gerçekleşmektedir. Aile ve akranlarla kurulan

etkileşimler sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesiyle etkili ve güçlü öğrenmelere neden olmaktadır (Bransford ve diğerleri, 2006). Başka bir ifadeyle bireyin akademik, sosyal ve duygusal öğrenmesi erken çocukluk dönemiyle birlikte gelişmektedir. Bu gelişme yakın akrabalar, arkadaşlarla etkileşimi ve eğitim ortamlarında gerçekleşmektedir. Araştırmacılar insan öğrenmesini incelerken bireyin öğrenme stillerini, öğrenme yollarını inceleyerek, nasıl öğrendiğini ortaya çıkararak bireyin davranışını değiştirmek üzerine teori geliştirmişlerdir. Öğrenme sadece bilgidir ibaret değildir. Yürüme, koşma, yüzme, yazma gibi motor becerilerin kullanıldığı eylemler de öğrenmeyle gerçekleşmektedir. Daha açık bir ifadeyle anne, öğretmen ve akranların etkisiyle sosyal becerilerin öğrenilmesi, diğer bireylerle iletişim kurma ve geçinme, sahip olunacak tutum, yargı ve değerler de öğrenmenin alanına girmektedir (Bransford ve diğerleri, 2006). Aynı şekilde duygusal öğrenme de bireyin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Sevinç, heyecan, korku, mutluluk, suçluluk, öfke gibi duygu durumları karşısında verilecek tepkiler öğrenilmektedir. Bu bağlamda öğrenmenin kapsamı farklı davranış alanlarını içerek şekilde oldukça genişir (Burns, 1980).

Bireyin belirli davranışları öğrenmesinde başarılı olabilmesi için öğrenme sürecinin aktif, olumlu, üzerine koyarak ve amaca yönelik bir süreç olması önemlidir. Yeni öğrenilen bilgilerin kalıcılığı için belirli aralıklarla tekrar edilmesi, bir önceki bilginin üzerine konulması ve öğrenme düzeyinin belirlenmesi süreç dâhilinde hedefe ulaşmak için izlenen yöntemlerdendir (Seven ve Engin, 2008). Genel olarak ifade etmek gerekirse insan öğrenmesinde birbiriyle etkileşimde olan sosyal öğrenme kuramı, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır.

2.1.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bireyin öğrenme sürecinde aile, akran, okul gibi etkenler önemli bir rol almaktadır. Öğrenme sürecinin farklı kuram ve teorilerle açıklanmaya çalışıldığı bilinmektedir. Bu kuramlardan birisi de sosyal öğrenme kuramı olarak ifade edilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı, bireyin başkalarında gördüğü tavır ve davranışları gözlemleyerek taklit etmesiyle bilişsel süreçlerde yeni davranışlar kazandığı düşüncesini savunmaktadır (Bandura, 1977).

Sosyal öğrenme kuramına göre taklit etme, modelleme ile öğrenme, davranış kazanmadaki en önemli unsurlardandır. Bu teoriye göre bu sürecin gerçekleşmesinde dört farklı aşama etkili olmaktadır (Bandura, 1977).

Dikkat süreci: Bireyin gözlem yaparak öğrenme sürecinde model aldığı kişi veya kişilerin gözlem yapılan yönlerine dikkat etmesi, odaklanması öğrenmeyi olumlu etkileyecektir (Bandura, 1977). Okullarda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin olumlu davranışlarını dikkatli bir şekilde gözlemleyerek model almalarının olumlu etkileri gözlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinin gelişmesi açısından da önemli bir etki oluşturmaktadır (Gardner, 2000).

Hafızada tutma süreci: Bu süreçte bireyin bir davranışı gözlemledikten sonra, model alması ve o davranışı hafızaya alması gerekmektedir. Görsel ifadeler ve semboller model alma ile öğrenmede kolaylık sağlamaktadır (Bandura, 1977). Okulda öğretmenler ve okul müdürleri, bir davranışın öğrencilerin hafızasında kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli görsel ve semboller bu amaçla kullanılmaktadırlar (Slavin, 2014).

Davranış oluşturma süreci: Birey bu süreçte gözlemlediği davranışları kendi davranışları ile karşılaştırmaktadır. Bu amaçla bir modelden gözlem yapan birey, gözlemlediği davranışı uygulamaya, eksiklikleri varsa bunları düzeltmeye çalışmaktadır (Bandura, 1977). Okullarda öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerinin olumlu etkilenmesi için öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öğrencilerin davranış oluşturma sürecinde olumlu bir model olmaları önem kazanmaktadır (Cipriano, Rappolt-Schlichtmann ve Brackett, 2020).

Pekiştirme ve motivasyon süreci: Birey gözlemlediği bir davranışı kolay bir şekilde benimsediğinde davranışın sergilenmesi daha kolay olmaktadır. Bununla birlikte motivasyon eksikliğinden dolayı gözlem yapılan bazı davranışların uygulanmasında zorluklar yaşanabilmektedir (Bandura, 1977). Bu amaçla sosyal öğrenme teorisi, gözlemlenen davranışların pekiştirilmesi için doğrudan pekiştirme, gözlemlene veya duygusal pekiştirme, kendi kendine pekiştirme süreçlerinin önemli ölçüde etkili olacağını ifade etmektedir (White, 2001).

Bandura'nın tanımladığı sosyal öğrenme kuramı öğrenme süreci ile ilgili geliştirilen kuram ve yaklaşımlardan biridir. Bundan sonraki kısımlarda diğer yaklaşımlarla ilgili bilgi verilmiştir.

2.1.3. Davranışçı Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım, bireyin olumlu ve olumsuz olarak nitelenebilecek davranışlarına bağlı olarak başkalarının model alınabilecek davranışları ile değiştirme

yollarına odaklanmaktadır (Slavin, 2014). Davranışçı yaklaşım teorileri, bireyin öğrenmesini ilk olarak çevresel etkenlerin sonucunda davranış veya tepkilerde ortaya çıkan değişiklikler olarak ifade edilmektedir (Schunk, 2012). Bir uyarıcıya verilen tepkinin güçlü sonuçlar vermesiyle daha öncekine benzer olacak şekilde, tepkilerin olumsuz sonuçlar ortaya koymasıyla da farklı tepkiler vermesi olasılık dâhilindedir (Skinner, 1965). Davranışçı yaklaşım teorisyenleri insanların ve hayvanların öğrenmelerini daha iyi anlamak için bir takım deneysel çalışmalar yaptılar. Bu araştırmacılardan İvan Pavlov ve B.F. Skinner, öğrenmede davranışların ve sonuçları arasındaki ilişkileri inceleyerek davranışçı kuramın temellerini ortaya koymuşlardır (Schunk, 2012).

Davranışların değişmesinin nasıl gerçekleştiğini dışarıdan verilen uyarıcıları gözlemleyerek saptayan Pavlov çalışmasında, köpeklerle çalışarak hayvanların uyarıcılara vereceği tepkiyi incelemiştir. Aç olan bir köpeğin ağzına bir parça et konulduğunda hayvanın salya akıttığını tespit etti. Hayvanın daha önceki yaşantısında herhangi bir eğitim olmadığı için et koşulsuz uyarıcı olmaktadır. Etin varlığı ile salyanın kendiliğinden oluşması meydana gelerek oluşan bu tepki koşulsuz tepki olmaktadır. Pavlov, etle birlikte zil çaldığında ise bir süre sonra zil sesine karşı tepki verdiğini ifade etmektedir. Belirli bir süre sonra sadece zil sesi çalınması köpeğin salya salgılamasına neden olmaktadır. Bu işleme klasik koşullanma adı verilmektedir (Bredo, 1997; Schunk,2012; Slavin, 2014)

Davranış teorisyeni Skinner, hayvanlarla yaptığı deneysel çalışmalar neticesinde edimsel koşullandırma adı verilen teorisinde davranışların pekiştirilmesi yoluyla arzu edilen davranışın kazandırılabilceğini ifade etmektedir. Fare ve güvercinlerle yaptığı deneylerde belirli bir silsileyi takip edecek şekilde aşamalandırılmış kazanımların pekiştirilmesi ile istenilen davranışların yaptırılabilceğini ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle edimsel koşullanma ile birey genelleştirilmiş pekiştireçler vasıtasıyla istenilen davranışları kazanarak beklenen şekilde tavır sergileyebilecektir. Bu bağlamda bir öğrenci için en önemli pekiştireçler arasında öğretmenin övmesi, yazılıda ve sözlüde yüksek not vermesi, maddi veya manevi olarak onurlandırması yer almaktadır (Schunk,2012; Slavin, 2014).

Davranışsal yaklaşım teorisine göre bireyin davranışlarının açıklanması ve davranışlarının değiştirilmesi öğrenmesinde önemli rol oynamaktadır. Ancak bu yaklaşım teorileri de bazı durumlar karşısında sınırlı kalabilmektedir. Davranışsal

yaklaşım, diğer yaklaşımlara göre araştırmacılar tarafından daha az çalışılmıştır. Bu durum kavram oluşturma, yazıdan öğrenme, problem çözme ve düşünme gibi bilişsel yaklaşımın öğrenme alanıyla ilişkilendirilmekte olan öğrenme süreçlerinin gözlenmesinin zorluğundan kaynaklanmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme ise davranışsal ve bilişsel yaklaşımın arasında kalan eksiklikleri tamamlamaya yardımcı olmaktadır (Slavin, 2014).

2.1.4. Bilişsel Yaklaşım

Bireyin gelişiminde sosyal çevre ve okul gibi ortamların etkileri olmaktadır. Okul ortamında bilimsel bakış açısıyla yapılan öğretim yöntemleri ile entelektüel açıdan katkı sağlayacak yöntemler öğrencinin bilişsel gelişimi için büyük fırsatlar sağlayacaktır (Bruner, 1999). Bilişsel yaklaşım, bireyin bilgi, beceri kazanma, zihinsel gelişimin sağlanmasını savunmaktadır. Bilişsel yönden öğrenme, çevre ve okul gibi ortamlardan gelen etkilerle bilginin içselleştirilerek bir süreç dâhilinde zihne işlenmesi olarak ifade edilen bir olgudur (Bruner, 1999; Schunk, 2012).

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme bireyin zihinsel bilişsel faaliyetlerine bağlı işlerliği olan yapılandırmaya ve hedefe ulaştırmaya yönelik bir süreç olarak ifade edilir. Buna göre bilişsel yaklaşım çevreden gelen etkenlere karşı verilen yanıtların zayıf kalması yönünden davranışsal yaklaşımla ayrılmaktadır (Shuell, 1986). Bilişsel yaklaşım, bireyin bilgi işleme, problem çözme, zihinsel faaliyetleriyle ilgilenmektedir. Bu yaklaşım ile bireyin davranışı ile birlikte davranışların ana çıkış kaynağı olan zihinsel süreçlerin önemine vurgu yapılmaktadır (Smith ve Miller, 2005).

Bilişsel yaklaşımın temelini Gestalt psikolojisi oluşturmaktadır. Alandaki ilk çalışmalar öğrenme konusunu davranışsal bir bakış açısıyla tanımlamaktadır. Gestalt psikologları, öğrenmeyi algısal düzeyde incelemelerde bulunarak öğrenmenin bilişsel yönüne odaklandıkları görülmektedir (Shuell, 1986). Bilişsel yaklaşım alanında en çok bilinen psikologlardan biri Jean Piaget, bireyin gelişimi ve öğrenmesi üzerine yaptığı çalışmalarla bilinmektedir (Pritchard, 2017). Piaget'e göre öğrenme, bireyin doğuştan itibaren çevresiyle kurduğu etkileşimle davranış becerilerini geliştirme kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Piaget, bireyin öğrenmesinde etkili olan insan zihninin geliştiği aşamaları dört gruba ayırarak incelemektedir. Tablo 2.1'de Piaget'in yaş gruplarına göre belirlediği dönemler görülmektedir (Burns, 1980).

Tablo 2.1: Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri

Dönem	Yaş Aralığı
Duyusal Motor Dönem	0 – 2 Yaş Aralığı
İşlem Öncesi Dönem	2 – 7 Yaş Aralığı
Somut İşlemler Dönemi	7 – 12 Yaş Aralığı
Soyut İşlemler Dönemi	12 Yaş ve Üstü

Kaynak: Burns'ten (1980) uyarlanmıştır.

Tablo 2.1'de görüldüğü üzere dört gelişim dönemi birbirini takip eden farklı yaş aralığında gerçekleşmektedir. Birinci aşama olan duyuşsal motor dönemde, çocuklar emme gibi doğumla birlikte var olan basit davranışlar sergilemektedir. Zaman içinde çocuklar bu reflekslerini geliştirerek daha karmaşık davranışlar yapmaya başlar. Bir başka ifadeyle bu dönemde çocuklar, bir takım işleri ve davranışları yaparak daha geniş beceriler içeren davranış kalıplarına çevirmeyi öğrenmektedir (Pritchard, 2017).

İşlem öncesi dönemde çocuklar çevresindeki nesnelerle ilgili daha fazla düşünürler ve bu dönemde belirli sembolleri kullanabilirler. Bu dönem çocukların kavramları öğrendiği dil becerilerinin geliştiği, benmerkezciliğin de fazla olduğu bir dönem olarak bilinmektedir. İşlem öncesi dönemde çocuklar bazı durumları algılayarak eksik kalabilmektedir. Örnek vermek gerekirse aynı boy ve büyüklükte iki ekmekten biri üç parçaya bölündüğünde çocuğun çok parçalı olan ekmeği daha büyük ve çok olduğuna inanması muhtemeldir (Slavin, 2014). Soyut işlemler döneminde çocuklar mantık çerçevesinde düşünebilmekte sorgulayabilmekte ve çıkarımlar yapabilmektedir. Bu aşama gelişimin son aşaması olarak kabul edilmektedir. Bu aşamada çocuk bilgi yönünden yeterli olmasa da düşünce süreçlerinin gelişimi açısından belirli bir noktaya ulaştığı söylenebilir (Pritchard, 2017). Somut işlemler döneminde çocuğun duyuşsal motor ve işlem öncesi döneme göre ciddi zihinsel gelişim farklılıkları olmaktadır. Ancak birey hala bir yetişkin gibi düşünememektedir. Somut işlemler döneminde çocuklar toplama, çıkarma, çarpma ve bölme gibi zihinsel faaliyet gerektirecek işlemleri öğrenebilmekte nesneleri belirli bir büyüklüğe ve uzunluğa göre sıralayabilmektedir (Slavin, 2014).

2.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacılık, bilginin yapılandırılarak zihinsel bir süreç dâhilinde öğrenilmesidir. Yapılandırmacılık psikoloji, felsefe, dil bilim, yapay zekâ gibi bilim dalları ile ilişkili olup bilişsel bilimin de bir alanıdır (Pritchard, 2017). Başka bir ifadeyle yapılandırmacılık, öğrenmenin doğasını açıklamaya çalışan epistemolojik bir alandır. Öğrencilerin düşüncelerine fırsat tanıyarak yeni bilgiler öğrenmesinde temel öncül kabul edilebilecek bir alandır (Schunk, 2012). Yapılandırmacı yaklaşım, Vygotsky ve Piaget'nin çalışmalarının neticesinde oluşan bir teoridir. Öğrencilerin aktif bir şekilde kendi bilgilerini yapılandırması yapılandırmacı yaklaşımın temel fikri alt yapısını oluşturmaktadır (Pritchard, 2017; Slavin, 2014). İki araştırmacı da öğrenmenin sosyal yönünü vurgulayarak nitelikli bir değişim süreci için karma model öğrenme gruplarının kullanılmasını önermektedir (Slavin, 2014).

Piaget'e göre yapılandırmacı teori bireyin belirli gelişim basamaklarını geçerek bilişsel becerilerin kazanıldığı bir süreçtir (Schunk, 2012). İşbirlikçi öğrenme, düşünce, proje tabanlı öğrenme ve keşfedici öğrenme yöntemlerini esas alan modern yapılandırmacı düşünce Vygotsky'nin teorisi temeli üzerine inşa edilmiştir. Bu teoriye göre sosyal öğrenme, yakınsal gelişim alanı, bilişsel çıraklı ve aracılı öğrenme olmak üzere dört temel ilke üzerinde durulmaktadır (Slavin, 2014). Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerin içerik ve anlama becerilerini dil ve çeşitli öğelerle destekleyerek öz düzenleme becerilerinin bellek, planlama, değerlendirme ve analiz gibi zihinsel işlevlerin gelişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bireyin çevresinden etkilenerek öğrendiği öz düzenleme süreçlerinin içselleştirilmesi zihinsel işlevlerin en önemli kısmı olarak belirtilmektedir (Schunk, 2012). Yapılandırmacı yaklaşım ile bireyler sosyal çevresiyle etkileşim içinde dış dünyayı deneyimlemektedirler. Bu deneyimlerin neticesinde kendilerine özgü bir algı oluşturmakta ve yaşantılarına anlam vermeye başlamaktadırlar. Birey, kavramsal düzeydeki karmaşık bilgilerin birbirleriyle bağlantısını kurarak zihinsel süreçlerini yönetmeye başlamaktadır (Pritchard, 2017).

Öğrencilerin okulda yeni bilgi ve beceriler oluşturabilmeleri, farklı bakış açılarıyla bakabilmeleri için öğrenme ve öğretme süreçlerinin yapılandırılması önem kazanmaktadır (Schunk, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımın iki teması olan aktif öğrenme ve bağlam içinde öğrenme okulun gelişme süreci ile ilişkilidir. Aktif öğrenme, bireyin birbirini takip eden süreçlerde bilişsel olarak anlamlandırarak öğrenmesini ifade etmektedir. Aktif öğrenmeyi destekleyen öğretim teknikleri,

öğrencinin bilgiyi dikkatli bir şekilde süzerek özümsemesini, analiz ederek yorumlayabilmesini amaçlamaktadır. (Watkins, Carnell ve Lodge, 2007). Yapılandırmacı teorisyenler, öğrenmeyi zihinsel süreçlerin neticesi olarak tanımlamaktadır. Buna göre öğrenme, bireyin var olan bilgi, anlayış ve becerilerine yenileri eklendiğinde gerçekleşmektedir (Pritchard, 2017).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyin öğrenmesinin gerçekleşmesine yönelik ileri sürülen görüşler şu şekilde özetlenebilir (Fox, 2001): (i) öğrenme aktif bir süreçtir (ii) ilgi bireyin doğumundan itibaren çevresiyle etkileşimi ile yapılandırılır (iii) bilgi keşfedilmez, icat edilir (iv) bütün bilgiler bireyin kendisine özgüdür, kişiseldir (v) bilgiler sosyal olarak yapılandırılır (vi) öğrenme, bireyin çevreyi ve dünyayı anlamlandırma sürecidir (vii) etkili öğrenme için bireyin zihinsel yönden gelişimine katkı sağlayacak açık uçlu, zorlayıcı problemler çözmesi gerekmektedir

Bireyin öğrenme sürecinde davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesinde, kendi yapabileceklerinin farkında olmasında, davranışlarını yönetebilmesinde, çevresiyle iletişim kurarak duyarlı olmasında, kendi özgün kararlarını alabilmesinde katkı sağlayacaktır (CASEL, 2003). Bu bağlamda temel amacı nitelikli programlar eşliğinde bireyin bilişsel olarak gelişmesi, sorumluluklarının farkında olması, duyarlı, üretken ve bilinçli vatandaşlar olması olan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri öğrenme yaklaşımları ile etkileşim neticesinde hedefine ulaşabilecektir (Elias ve diğerleri, 1997).

2.1.6. Zekâ Kavramı

Örgütün hedef ve amaçlarına ulaşma noktasında en kıymetli etkenlerden biri bireyin bütün fonksiyonlarıyla tanınması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda uzun yıllardır bireyi tanımak adına çalışmalar yapılan konulardan biri de zekâdır. Araştırmacılar zekâyı farklı dönemlerde farklı şekillerde tanımlamışlardır. Zekâ, farklı yapılarda olabildiği gibi kullanılan zihin enerjisi ile her eylemin kaynağı olabilmektedir (Spearman,1961). Zekâ, soyut fikirler bakımından düşünebilme yeteneğidir (Terman, 1921). Colvin (1921), ise zekâyı gerçek anlamda çevreye uyum sağlayabilme yeteneği olduğunu belirtmektedir. Pintner (1921), zekâyı bireyin sosyal yönünü de göz önünde bulundurarak yaşamdaki yeni durumlara yeterince uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamaktadır. İlerleyen dönemlerde de farklı tanımlamalar yapılmaya devam edilmiştir. Zekâ, bireyin bir amaç doğrultusunda hareket ederek rasyonel düşünebilme

ve çevresiyle etkili bir şekilde anlaşma kapasitesidir (Wechsler, 1944). Zekâ; sorunları çözebilme, bir veya daha fazla ortamda değer verilen ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğidir (Gardner, 1997).

Zekâ ile yapılan bugüne kadar yapılan araştırmalar neticesinde pek çok teori geliştirilmiştir. Teorilerin birçoğuna göre zekâ, kalıtsal özelliklere sahiptir ve tek başına bir yetenek olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte Gardner (1983) ile birlikte zekâ ile ilgili yeni tartışmalar ortaya çıkmıştır. Gardner zekâyı biyolojik ve psikolojik olarak ortaya çıkan bir potansiyel olarak kabul ederek; deneyim, kültür ve motivasyon gibi faktörlerin sonucu ile az ya da çok gerçekleştirilebileceğini öne sürmektedir. Bireylerin bilişsel veya duyuşsal alandaki yeteneği farklılık gösterebilmektedir. Ancak bu alanlardaki yeteneklerin kullanımı diğer yetenekleri de etkileyebilmektedir. Gardner'ın, bütün bu çalışmaların neticesinde Çoklu Zekâ Kuramını ortaya çıkarmıştır.

2.1.6.1. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ, eğitim ve psikoloji gibi bilim alanlarındaki birçok bilim insanının ilgi alanında olmuştur. Yapılan çalışmalarda gelinen nokta, zekânın bütün boyutlarıyla ele alınması gerekliliği olmuştur. Bireyin genetik olarak sahip olduğu zekâ düzeyi birden çok alanda geliştirilerek potansiyelinin ortaya çıkması amaçlanmıştır. Bu amaçla Howard Gardner ve birlikte çalıştığı araştırma ekibi, bireyin farklı alanlardaki yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlayan, zekâyı birden çok alanda kullanabileceğini iddia eden, öğrenme kolaylığı ve fırsatı tanıyan bir düzenleme olan Çoklu Zekâ Kuramını geliştirmişlerdir (Gardner, 1983). Çoklu zekâ kuramı ile Gardner, bireylerin birbirinden farklı olduklarını kabul ederek her bireyin farklı yeteneklere, farklı ilgilere sahip olduklarını buna göre eğitim almalarını ve öğrenme ortamlarının bu duruma göre oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda bireylerin öğrenmelerinin üst düzeyde olması için farklı zekâ alanlarını tanımlamıştır. Bu zekâ alanlarının ilk dönem yedi farklı türde olduğunu ortaya atmış ancak daha sonra sekiz farklı türde zekâ olduğunu savunmuştur (Gardner, 2000). Zekâ türleri; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel-sayısal, görsel-uzaysal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal-bireylerarası, içsel-bireysel, ve doğacı zekâdan oluşmaktadır.

Sözel/dilsel zekâ: Bireyler dilin sesleriyle karşılaştıkları zaman veya başkalarıyla sözlü olarak iletişim kurmak istediklerinde etkinleştirilmektedir. Bununla birlikte işitme

engeli olan bireylerde olduğu gibi dilsel zekâ, sadece sesle değil görseller vasıtasıyla da harekete geçirilebilir. Sözel/dilsel zekâ, kelimeleri güçlü yapılarıyla kullanan şairlerde, hikâye ve roman yazarlarında daha etkin olabilmektedir. Sözel/dilsel zekâyâ sahip bireyler, okuma, anlatma, dinleme, münazara gibi sözlü iletişimlerde oldukça başarılıdırlar (Gardner, 2000).

Mantıksal/matematiksel/sayısal zekâ: Problemleri mantıksal olarak analiz edebilme, matematiksel ifade içeren işlemleri çözebilme ve sorunları analiz ederek inceleme becerilerini içermektedir. Matematikçiler, mantıkçılar ve bilim insanları mantıksal/matematiksel/sayısal zekâyı kullanmaktadırlar (Gardner, 2000). Bu tür zekâları gelişmiş bireyler, pek çok toplumda var olan eşyalar veya canlıların sayıları hakkında yaklaşık olarak tahminde bulunabilirler. Bu bağlamda, mantıksal/matematiksel/sayısal zekâyâ sahip bireylerin tahmin yeteneğinin inanılmaz bir biçimde güçlü olduğu ifade edilebilir (Gardner, 1983).

Görsel/uzaysal zekâ: Nesneleri, cisimleri zihinlerinde kolayca canlandırarak görsel/uzaysal dünyayı algılayabilme yeteneğidir. Resim, heykel gibi sanatlardan mimarlık ve cerrahlık gibi pek çok alanda bu tür zekâyâ sahip bireyler başarılı olabilmektedir. Bireyin hayal gücünün gelişmiş olması ile beyinde canlandırma, eksik kısımları tamamlama, farklı olan ayrıntıları tespit etme, zihin haritaları gibi öğrenme yöntemleriyle kolayca öğrenebilirler (Gardner, 1983).

Müziksel/ritmik zekâ: Bireyin sese, ritme, notaya, melodiye ilgi duyması farklı ses ve enstrümanları birbirinden ayırt edebilme yeteneği ile ilgilidir. Müziksel zekâ müzikal formların icra edilmesinde beceri gerektirmektedir. Daha çok müzisyenler, besteciler, koro mensubu gibi meslek gruplarında baskın olduğu görülmektedir. Bireyin müziksel zekâyâ sahip olduğunu belirlemek için ona şarkı söylemeyi, çalgı aleti çalmayı, melodi bestelemeyi öğretmeli ve sonra bu görevleri ne kadar yerine getirdiğine bakılmalıdır. Müziksel zekâsı gelişmiş bir öğrenci şarkı söyleyerek, ritim tutarak melodi yaparak daha kolay öğrenebilirler (Gardner, 2000).

Bedensel/kinestetik zekâ: Bireyin problem çözmede veya duygu ve düşüncelerini ifade etmede jest ve mimikleriyle vücut dilini iyi kullanabilme yeteneği ile ilgilidir. Bu tür bireylerin potansiyelini ortaya koyabilmeleri için vücudunun büyük kısmını akılla birlikte organize bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Sporcular, oyuncular, dansçılarda bedensel/kinestetik zekâ ön plana çıkmaktadır. Bedensel/kinestetik zekâyâ

sahip bir öğrenci spor yaparak, drama oynayarak, koşarak, hareket ederek, deneme yanılma yöntemi gibi farklı tekniklerle kolayca öğrenebilirler (Gardner, 2000).

Sosyal/bireylerarası zekâ: Bu zekâ türünde temel husus, bireyin diğer insanların niyetlerini, ruh hallerini, mizaçlarını, motivasyonlarını, hislerini fark edebilme ve ayırt edebilme yeteneğidir. Sosyal zekâsı gelişmiş bireyler diğer bireylerin niyetlerini ve arzularını okuyarak edindiği izlenimlere göre hareket etmektedir. Kitleler tarafından takip edilen siyasî ve dinî liderler ile öğretmenler, danışmanlar, terapistler ve gönüllü hayır işlerinde görev alanlarda bu zekâ türünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Sosyal/bireylerarası zekâyâ sahip olan bir öğrenci çevresindeki iletişim ağında bulunanları dikkatli bir şekilde gözlemleyerek bu zekânın gerektirdiği yeteneklerini geliştirebilirler (Gardner, 2000).

İçsel/bireysel zekâ: Bireyin içsel yönlerinin gelişiminin temelinde bireyin kendi duygu yelpazesi yer almaktadır. En basit haliyle içsel/bireysel zekâ zevk alınan bir duyguyu bir acıdan ayırt edebilmektir. Başka bir ifadeyle içsel/bireysel zekâ bireyin içinde bulunduğu karmaşık ve farklılaşmış duyguları tespit ve sembolize edebilmesini sağlamaktadır. Bu tür zekâsı gelişmiş olan bireyler kendi iç dünyasını daha anlayabilmekte kendine duyduğu özgüven de belirgin olmaktadır (Gardner, 1983).

Doğacı zekâ: Çoklu zekâ kuramına sonradan eklenen bu zekâ türü ile birey bitkileri, canlı ve cansız varlıkları tanıyarak sınıflandırabilmektedir. Doğacı zekâsı gelişmiş bireyler doğal kaynaklara, tabiata ve çevreye ilgi duyarlar bu amaçla doğada inceleme, araştırma ve gözlem yapmaya merak duymaktadırlar. Bu bağlamda doğacı zekâyâ sahip bireyler canlıları tanıyarak yaratılışları hakkında düşünerek doğa ve insan etkileşimini tam anlamıyla idrak edebilmektedirler. Biyoloji, kimya, çevre mühendisliği, izcilik gibi alanlar doğacı zekâ ile ilgilidir (Gardner, 2000).

2.1.7. Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ, bireylerin diğer insanların davranışlarını düşünceler, arzular, hisler, niyetler, ruh halleri, inançlar açısından yorumlama, zihin durumlarıyla empati kurma, bireysel ve kalabalık gruplarda etkileşim kurma yeteneklerini kapsamaktadır. Bu yetkinlik ile bireyler sosyal etkileşimlerini daha kolay yönetebilmektedir (Baron-Cohen ve diğerleri, 1999). Yine sosyal zekâ, bireyin kendisinin ve diğer insanların hislerini, fikirlerini ve yaptığı davranışlarını anlayarak bu duruma göre kabul görecektir şekilde hareket edebilmesidir (Marlowe, 1986). Kihlstrom ve Cantor (2000), sosyal

zekâ kavramını kişinin anlama yeteneği olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bireylerin kişiliğine ilişkin sosyal zekâ görüşü, yorumlama ve muhakeme etme süreçlerinin de yer aldığı sosyal bilişsel kişilik teorisinde yer almaktadır.

Goleman (2007) daha önce yapılan sosyal zekâ çalışmalarında bu alanla ilgili yeteri kadar çalışma yapılmadığını ve üzerinde durulmadığını belirterek sosyal zekâ kavramını sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere iki farklı boyuttan oluştuğunu ele almıştır. Sosyal farkındalık, başkalarının iç durumunu anlama yeteneğinden duygu, his, düşünce ve daha karmaşık sosyal durumları anlamaya kadar olan geniş bir alandaki yetenektir. Sosyal farkındalık; temel empati, uyum, empatik isabet ve sosyal biliş olmak üzere dört ögeden oluşur. İkinci boyut ise sosyal beceridir. Sosyal beceri, basit ve nitelikli etkileşim kurmayı sağlayan yeteneği ifade etmektedir. Sosyal beceri, eşzamanlılık, benlik sunumu, nüfuz ve ilgi olmak üzere dört ögeden oluşmaktadır.

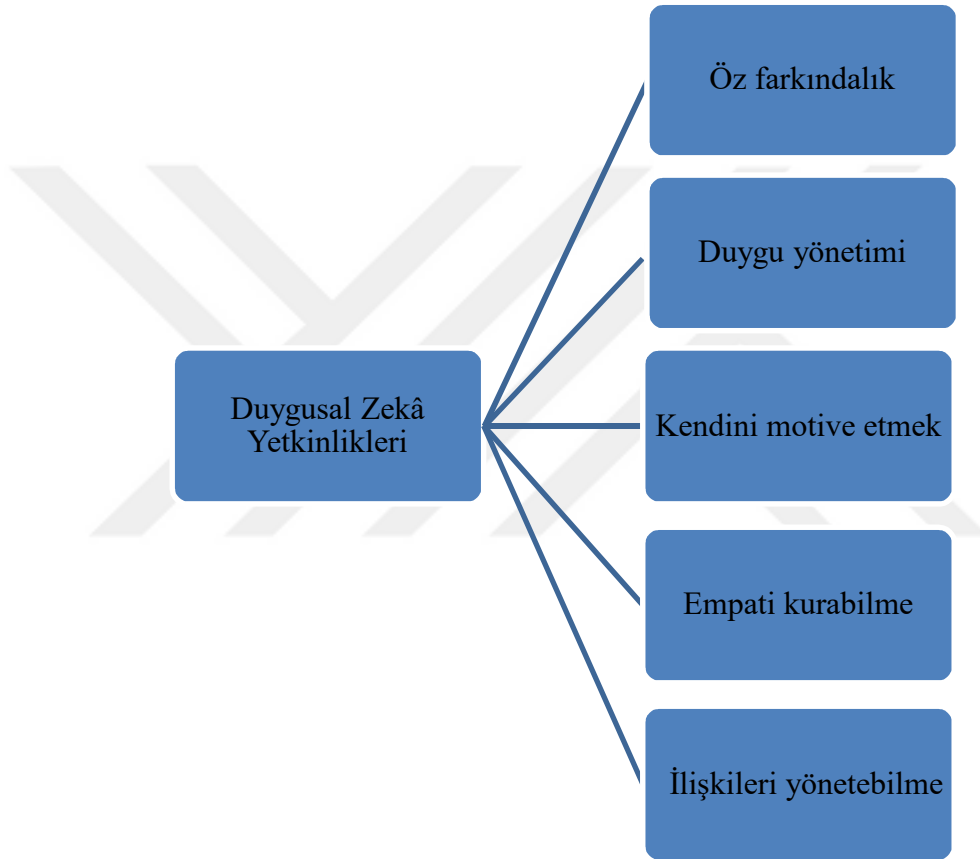
2.1.8. Duygusal Zekâ

Bireyin kendisinin ve başkalarının his ve duygularını izleme ve bunların aralarındaki farklılıkları ayırım yaparak edindiği bilgiyi kişinin düşüncelerine ve yaptıklarına rehberlik etmesi için kullanma becerisini içeren bir yetenek olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâyâ sahip bireylerin kendi ve başkalarının duygu ve hislerinin farkında olduğu ifade edilebilir (Salovey ve Mayer, 1990). Farklı bir tanımla duygusal zekâ, bireyin kendi ve başkalarındaki duyguları tanıma ve anlama yeteneği ile davranışların ve ilişkilerin yönetilmesinde bu bilgilerin kullanılması yeteneğidir. Duygusal zekâ, her bireyin kendi içindeki soyut bir durumu ifade etmektedir. Davranışların ve karmaşık durumların yönetilerek olumlu sonuç elde edilmesine de katkı sağlamaktadır (Bradberry ve Greaves, 2009).

Duygusal zekânın şekillenmesinde bireyin ilk yıllardaki yaşantıları etkili olduğu gibi okul yılları boyunca da bu tür duygusal yetenekler gelişmeye devam etmektedir. Daha sonraki yıllardaki edinilen becerilerin büyük bölümünün ilk çocukluk yıllarına dayandığı ifade edilebilir (Goleman, 2005). Duygusal zekânın kapsamı, duygu ve hislerin sözlü ve sözsüz bir şekilde değerlendirilerek açıklanmasını, duygu ve hislerin düzenlenmesini ve problem çözümünde kullanılmasını içermektedir. Bu bağlamda duygusal zekânın çerçevesi, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak duygusal

bilgiyi anlama ve buna uyum sağlama kapasitesi olarak ifade edilebilir (Salovey ve Mayer, 1990).

Yapılan araştırmalar, çocukların duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilebileceğini, bu bağlamda çocuğun yaşam boyu birçok başarı elde edebileceğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmacılar Goleman, Gardner'ın kişisel zekâsını duygusal zekâ tanımına ilave ederek beş başlıkta bu yetenekleri ifade etmektedir. Şekil 2.1'de duygusal zekâ yetkinlikleri görülmektedir (Goleman, 2005).



Şekil 2.1. Duygusal Zekâ Yetkinlikleri

Kaynak: Goleman, 2005

Öz farkındalık: Duyguları, hisleri anlama ve tanımlama, bireyin duygu durumunun ne zaman değişeceğini bilme; kişinin yaptıklarının başkalarının duyguları açısından sonuçları olduğunu anlamak.

Duygu yönetimi: Dürtüleri kontrol altında tutarak zor olan duyguları hislerin üstesinden gelmek ve yönetmek. Öfkeyi kontrol altında tutmak.

Kendini motive etmek: İyimserlik ve umut içinde belirlenen hedefler doğrultusunda zorluklara direnmek.

Empati kurabilme: Bilişsel ve duyuşsal açıdan başkalarının yerine kendini koyabilmek. Başkalarının bakış açısıyla olaylara bakabilme diğer insanları önemseydiğini göstermek.

İlişkileri yönetebilme: Arkadaş edinmek, edinilen arkadaşlıkları yönetebilmek, çatışmaları kargaşayı çözebilmek, işbirliği içinde olmak.

Bu beş yetkinlikte kazanılan tecrübe ve birikim neticesinde gelişmiş bir duygusal zekâ ortaya çıkması beklenir.

2.1.9. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yaklaşımı

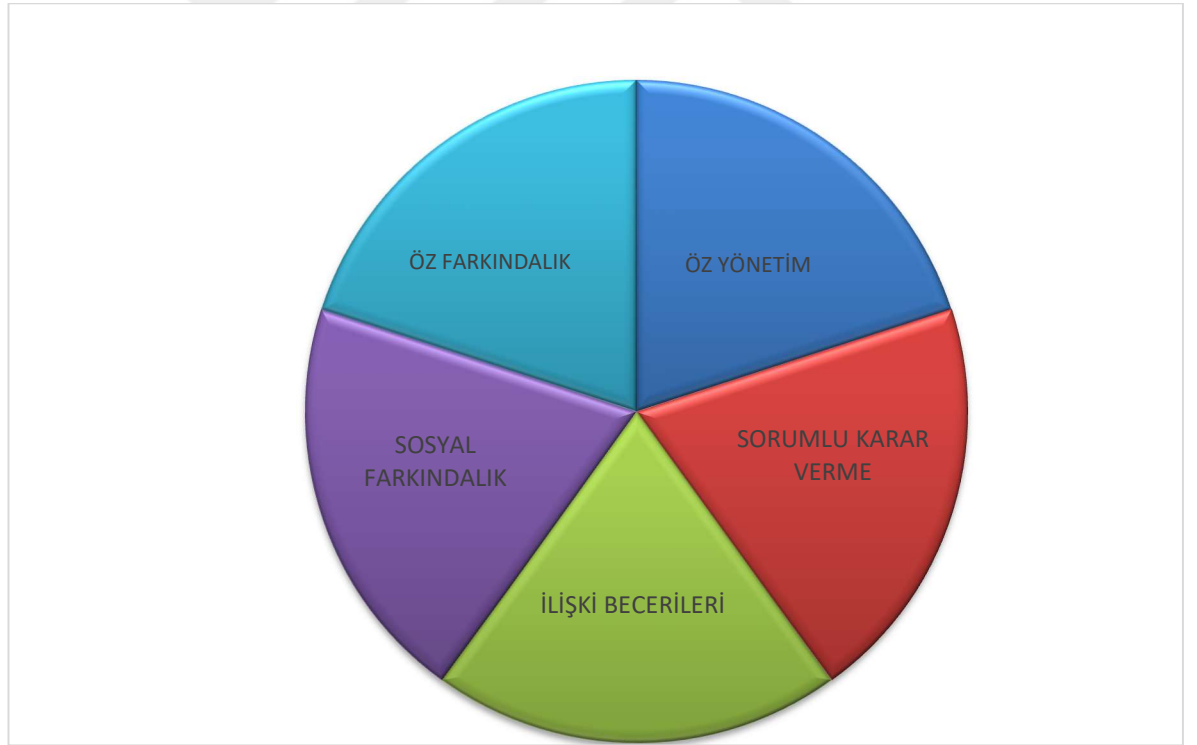
Tarih boyunca gelişme ve değişme gösteren önemli konulardan birisi de insan eğitimi olmuştur. İnsanın eğitimi ile zamanın ruhu, kültürü korunmaya çalışılarak geleceğe hazırlanmak da amaçlanmıştır. Bu süreç içinde insan eğitimi farklı aşamalardan geçerek belirli yapılar içinde bir sistem doğrultusunda verilmeye başlanmıştır. 20. yüzyılın sonlarına kadar bireylerin eğitimi daha çok bilişsel düzeyde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Okullar, mevcut baskıların da etkisiyle sınırlı kaynaklar ile akademik başarı düzeyini geliştirmek üzere bireylerin yetiştirilmesinde rol oynamaktadır. Bununla birlikte zaman içinde okullar bireylerin sadece bilişsel gelişimlerini değil sosyal ve duygusal gelişimlerinde de rol oynamaya başlamıştır. Bireylerin bilişsel başarısı ile dengeli ve toplumun kabul göreceği değerli bireyler olması için geliştirilen sosyal ve duygusal öğrenme üzerine çalışmalar yoğunlaştı ve 21. yüzyılın okullarında bu becerilerin birlikte verilmesi benimsenmeye başlandı (Durlak ve diğerleri, 2011; Payton ve diğerleri, 2000; Zins ve diğerleri, 2004).

Sosyal ve duygusal öğrenme kavramının okullarda uygulanması ile ilgili ilk çalışmalar bilimsel bulgular doğrultusunda CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) tarafından yapılmaya başlanmıştır. Kurucuları arasında duygusal zekâ ve çoklu zekâ üzerine çalışmaları bulunan Daniel Goleman gibi eğitimcilerinde bulunduğu CASEL, 1994 yılından itibaren sosyal ve duygusal öğrenmeyi okul tabanlı geliştirmek için eğitimcilere, araştırmacılara, velilere ve politikacılara fikir verme amacıyla çalışmalar yapmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin kendi ve başkalarının duygularını algılama, yönetme, başkaları ile olumlu ve düzgün ilişkiler kurma, kararlarını sorumluluk içinde alma ve zor şartlara karşı mücadele etme

sürecidir. Sosyal ve duygusal öğrenme, okullarda öğrencilerden kaynaklanabilecek sorunlara karşı önlem alma, öğrencilerin mutlu ve başarılı bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamak için yol göstermektedir (CASEL, 2003).

Daha sonra yapılan çalışmalarda sosyal ve duygusal öğrenme, aile, okul ve toplumun ilgili kesimlerinin katılımı ve desteği ile çocukların ve yetişkinlerin duygularını tanıma ve yönetme, başkalarını önemseme, empati gösterme, iyi kararlar verme, sorumlu davranma, başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirme, olumsuz davranışlardan kaçınma ve bu tür sosyal ve duygusal tutum ve becerileri edindikleri, etkili bir şekilde uyguladıkları geniş bir yelpazeyi kapsayan süreç olarak tanımlanmaktadır (DePaoli, Atwell ve Bridgeland, 2017; Elias ve diğerleri, 1997; Jones, Bouffard ve Weissbourd, 2013; Zins ve Elias, 2007).

CASEL, çocuklarda temel sosyal ve duygusal yeterlilikleri kazandırmak amacıyla sosyal ve duygusal öğrenme programı geliştirmiştir. Bu programa göre sosyal ve duygusal öğrenme beş temel yeterlilik alanında şekillenmiştir (Şekil 2.2).



Şekil 2. 2. SDÖ Beş Temel Yeterlilik Alanı

Kaynak: CASEL, 2015

CASEL öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme yetkinliklerini geliştirmek için oluşturduğu programda yer alan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yetkinlik alanları öz

farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki becerilerinden oluşmaktadır (CASEL, 2015).

Beş temel beceri alanı aşağıda açıklanmıştır.

Öz-farkındalık: Bireyin kendi duygu ve düşüncelerini tanıma, yönetme, kontrol etme ve bunların davranış üzerindeki etkilerinin farkında olma yeteneğidir. Birey iç kontrolü sağlayarak başkalarıyla işbirliği içinde çalışma, sosyal açıdan güçlü ilişkiler kurma kendine ve başkalarına değer verme sağlam temellere dayanan güven ve iyimserlik gibi yetkinlikleri kazandıkları süreçtir (CASEL, 2015; Elias ve diğerleri, 1997).

Öz-yönetim: Bireyin karşılaştığı farklı durumlarla ilgili duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenleme, kendi kendini izleme, planlama ve müzakere etme becerileridir. Bu becerilerin gelişmesiyle birey, stres yönetimini ve kendini motive etmeyi öğrenerek olumsuz duyguları kontrol etmeyi başarabilir. Böylece akademik ve kişisel hedeflerine de ulaşabilir (CASEL, 2015; Lopes ve Salovey, 2004).

Sosyal Farkındalık: Bireyin kendinden farklı kültür ve geçmişe sahip olan insanların duygularını düşüncelerini algılama, onlarla empati kurma, sosyal ve toplumsal kuralları anlama, aile, okul ve toplum desteğini tanıma, karmaşık sosyal durumların gereksinimini anlama buna göre davranış sergileme becerisidir (Kihlstrom ve Cantor, 2000; CASEL, 2015).

Sorumlu Karar Verme: Bu beceri kendisinin ve başkalarının iyiliğini dikkate alarak seçimler yapma yeteneğidir. Birey karşılaştığı güvenlik, sosyal normlar, çeşitli eylem kaynaklı problemleri değerlendirerek bunları çözmek için yapıcı, uygun stratejiler geliştirir. Başka bir deyişle problemlerin olası sonuçlarını doğru bir şekilde değerlendirerek en uygun kararı verme becerisidir. Bu becerinin gelişmesi ile öğrenciler akademik, sosyal ve diğer alanlarda karşılaştıkları sorunlara pratik çözüm getirme becerisi elde edebilirler (Trujillo, 2019; CASEL, 2015).

İlişki Becerisi: Bireyin sosyal yönünü vurgulayan bu beceri, farklı insanlarla ve gruplarla etkili iletişim kurarak sağlıklı ilişkiler oluşturma ve sürdürme, aktif bir şekilde dinleme, diğer insanlarla işbirliği içinde olma, uygunsuz sosyal baskılara karşı mücadele etme, çatışma gibi birtakım olumsuz olaylara karşı yapıcı bir şekilde müzakere etme, ihtiyaç halinde yardım isteme ve yardım etme yeteneğidir. Okul çağındaki öğrencilerin akranları, öğretmenleri, aileleri ve diğer insanlar ile olumlu

bağlantılar kurma ve sürdürme becerisidir. Bu becerinin gelişmesi ile öğrenciler okul içi ve okul dışındaki çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilirler (Djambazova-Popordanoska, 2016; Trujillo, 2019; CASEL, 2015).

CASEL, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini beş farklı türde incelemiştir. Bununla birlikte bütün sosyal ve duygusal öğrenme modellerinin ortak noktalarda bulunduğu görülmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme modelleri, bireylerin sosyal ve bilişsel beceriler, duygusal – davranışsal ve sosyal becerileri içerek şekilde üç türde genelleştirilebilir.

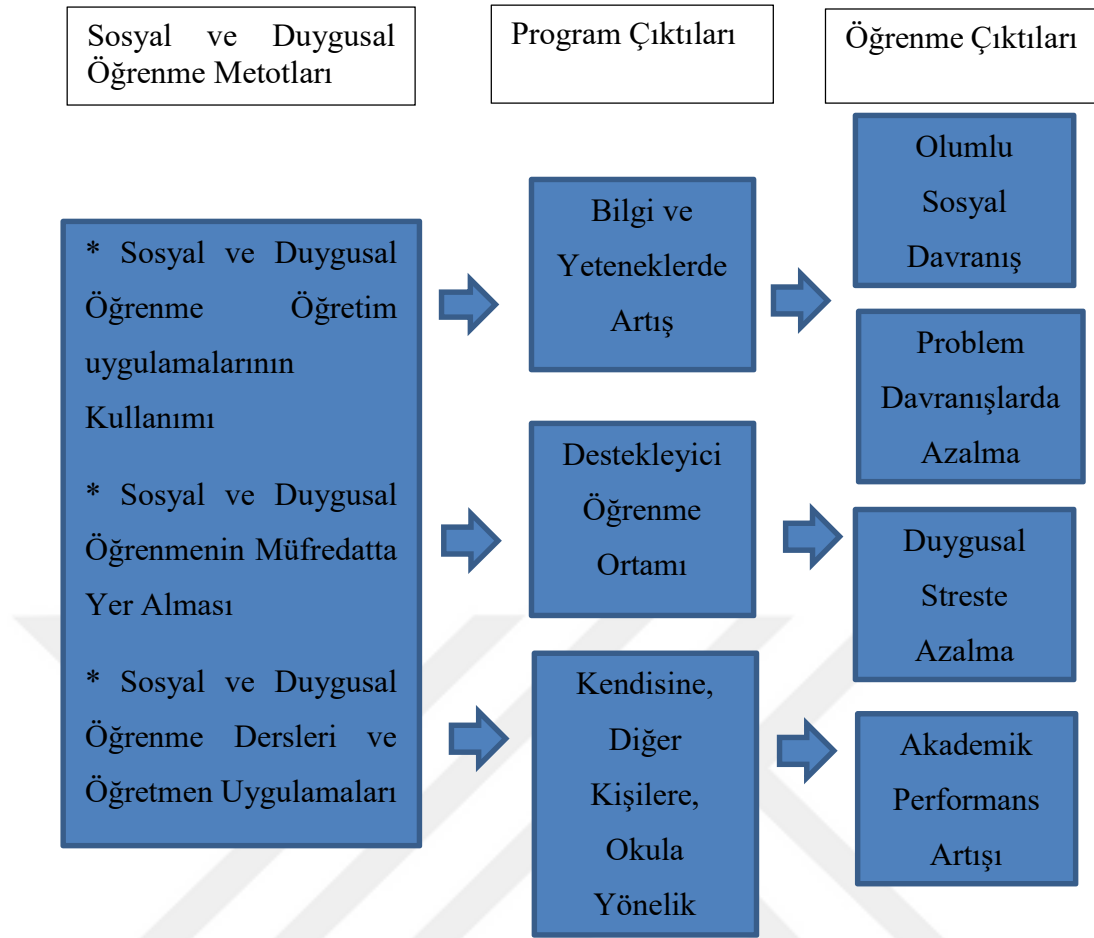
Bilişsel Düzenleme: Zihinsel süreçlerin etkin olduğu bireyin planlama, problem çözme, koordineli davranma, en uygun seçenekleri tercih etme gibi süreçleri içine alan yetenektir.

Duygusal Süreçler: Bireyin kendi duyguları ile başkalarının duygularını tanıma, anlama, ifade etme yeteneğidir.

Sosyal ve Kişilerarası Beceriler: Diğer bireylerin davranışlarını anlayarak doğru bir şekilde yorumlama, kendi akranları ve diğer bireylerle olumlu ve etkili bir iletişim kurma yeteneğidir (Jones ve Doolittle, 2017; McKown, 2017).

Öğrencilerin öğrenmelerinde okulda ve okul dışındaki duyguları da etkileyici olmaktadır. Takdir etme, övme gibi motive edici olumlu duyguların öğrenmeye katkı sağlayacağı söylenebilir. Sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin kendinden başkasının güçlü yönlerine odaklayan, bireyin içten gelen tepkisel davranışlarını yönetmek için gerekli becerileri geliştiren, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, farklı açılardan bakma ve empati becerisini geliştiren yetkinlikleri içerir ve bireyin okulda ve sosyal hayatın her safhasında başarılı olmasının temelini oluşturur (Novick, Kress ve Elias, 2002).

Okullar, farklı yaklaşım türü ve yöntemlerle sosyal ve duygusal öğrenme yeterlilikleri açısından öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine destek sağlayabilir. Şekil 2.3'te sosyal ve duygusal gelişime yardımcı olacak yaklaşım türleri verilmiştir. Bunlar; öğretim programlarında sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen uygulamalara yer verme, sosyal ve duygusal öğrenmeye müfredat içinde yer verme, sosyal ve duygusal gelişime destek olacak politikalar geliştirme, dersler haricinde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirecek etkinlikler yapmadır (CASEL, 2015).



Şekil 2. 3. Sosyal ve Duygusal Gelişime Yardımcı Yaklaşım Türleri

Kaynak: CASEL, 2015

2.1.9.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi

Bilginin çok hızlı bir şekilde çoğalmasına bağlı olarak birçok alanda değişim ve yenileşmenin zorunluluk haline geldiği ifade edilmektedir. Bireyin eğitiminde etkili olan başta eğitimciler ve veliler olmak üzere bu süreçleri takip ederek bireyin gelişimine katkı sunmaya çalışmaktadır. Akademik ilerleme, teknolojik gelişmelerin etkisi ile her alanda daha kolay olmaktadır. Bununla birlikte özellikle öğrencilerin üretken gelecek potansiyeline kavuşmuş bir vatandaş olabilmeleri için eğitimciler tarafından sosyal ve duygusal yeterliklerinin geliştirilmesi de gerekmektedir (Schonert-Reichl, 2017).

Sosyal ve duygusal öğrenmenin okullarda teşvik edilerek çocukların uyuşturucu kullanımını önleme, şiddeti önleme ve üretken bir birey olarak kişisel gelişimine katkı sağlayacağı noktasında genel bir kanaat vardır. Ayrıca sosyal ve duygusal öğrenme çocukların yaşama boyu öğrenmesini sağlayacak şekilde akademik performansının

iyileştirilmesinde de önemli bir role sahiptir (Zins ve diğerleri, 2007). En iyi şartlarda bile çocuklar, çevrelerinden veya iletişim araçlarından gördüğü yıkıcı, sapkın, şiddet içerikli, uygunsuz, saldırganlık içeren davranışları sergileyerek eğitimcileri ve eğitim kurumunu zor durumda bırakmaktadır (Jarvela, 2011). Bu gibi durumlarda sosyal ve duygusal öğrenmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, sadece aileleri için değil toplum için de oldukça önemlidir. Öğrenciler erken çocukluk döneminden itibaren okullardaki eğitimleri esnasında edinmeleri gereken temel yetenekleri alacak ve kendi potansiyelini geliştirme fırsatını sağlayacaktır. Eğitimciler, haftalık, aylık ve yıllık planlamalar doğrultusunda, kibar etkileşimlerin ötesine geçerek sevgi ve merhametle öğrencileri geleceğe hazırlamak için sabırla gayret gösterecek ve onların vatandaşlık sorumluluklarını bilen, okuryazar, şiddetten ve uyuşturucudan uzak duran, şefkat ve merhamet sahibi bireyler olmalarına destek olacaklardır (Elias, 2003; Haslip, Allen-Handy ve Donaldson, 2020).

Öğrenci başarısı için akademik başarı tek başına yeterli görülmemekte birçok eğitimci ve okul, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimiyle zor şartlar altında ilgilenmektedirler. Okullarda uyuşturucu kullanımı ve şiddet başta olmak üzere riskli davranışlar da bu durumu desteklemektedir (Jarvela, 2011). Sosyal ve duygusal öğrenme ile karakter eğitimi en az iki açıdan giderek önem kazanmaktadır. Bunlardan birincisi, okul şiddetidir. Okullar, genel olarak güvenilir limanlar olduğu varsayılmaktadır. Ancak 1990'lerden itibaren farklı okullarda birtakım trajedik olaylar yaşanması okulların güvenli olmalarını yeniden tesis etmek için gerçekçi çözüm arayışlarına neden olmuştur. İkinci husus ise sınavlara hazırlık nedeniyle akademik başarıya verilen önemdir. Eğitimciler, akademik başarı noktasında kendilerinden beklenen çalışmalara odaklandığından şefkatli, merhametli yetişkin rolünü unutarak sosyal ve duygusal öğrenme açısından öğrencilerle yeterince ilgilenememektedirler (Devine ve Cohen, 2007).

Sosyal ve duygusal öğrenme programı; farklı türlerdeki problemleri davranışların değişik etkenlerden kaynaklandığı, iyi ve kalıcı öğrenmenin hem öğrenmeyi kolaylaştırıcı hem de zorlayıcı unsurlarla anlamlı hale gelmesini sağlayan destekleyici ilişkilerden oluşan iki anlayışa dayanmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme, öğrencilerin güçlü yanlarının desteklenerek geliştirilmesine katkı sağlaması ve şiddet, uyuşturucu kullanımı, okul bırakma gibi olumsuz durumları önleme açısından önem arz etmektedir. Bireyin gelişimi bütün olarak düşünüldüğünde etkili, tamamlayıcı,

bütünleştirici öğrenme sağladığı için eğitimde bir gereklilik haline geldiği ifade edilmektedir (Djambazova-Popordanoska, 2016; CASEL, 2013).

Olumlu genç gelişiminde sosyal ve duygusal öğrenme müdahalelerinin incelendiği araştırmada beş önemli bulgu elde edilmiştir. Birincisi, olumlu gençlik gelişimi programlarının etkilerinin devamlılığıdır. Okul tabanlı sosyal ve duygusal öğrenme müdahaleleri ile uzun süreli olumlu faydalar göstermiştir. İkincisi, sosyal ve duygusal öğrenme müdahaleleri olumlu ve olumsuz davranışları etkilemektedir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri müdahale ile olumlu tutum ve davranışların gelişmesi, toplum değerleri ile örtüşen davranışların güçlendirilmesi ve akademik performansa olumlu katkısı açısından fayda göstermiştir. Üçüncüsü, sosyal ve duygusal öğrenme müdahaleleri farklı ekonomik statülerden ve farklı demografik yapıya mensup öğrencilerde olumlu tutum geliştirmesi açısından fayda sağlamıştır. Dördüncüsü, sosyal ve duygusal öğrenme müdahalelerinin uzun vadeli iyi oluşlarda etkili olduğu görülmüştür. Beşinci ve son bulgu, uzun zaman diliminde toplanan veriler ışığında sosyal ve duygusal öğrenme müdahaleleri ile öğrencilerin gelecekteki sosyal ilişkileri olumlu gelişme göstermekte olduğu, okul başarıları ve devam oranları artmakta olduğu ve suç unsuru olacak davranışlar neticesi tutuklama ve klinik bozukluk gibi olumsuz sonuçların azalmakta olduğu tespit edilmiştir (Taylor ve diğerleri, 2017).

Eğitimciler ve eğitim yöneticileri, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin yıllık olarak değerlendirilmesinin doğruluğuna inanmaktadır. Bununla birlikte olumlu okul iklimi geliştirme, öğrencilerin iyi vatandaş olmalarına destek olma, akademik başarılarının artması, okul hayatından sonraki iş hayatına hazır olma, zorbalığın azalması gibi hususlardan dolayı sosyal ve duygusal öğrenmenin önemine inanılmaktadır. Okulların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerindeki etkililiğinin artırılması için eğitim programlarında yer almaları büyük önem taşımaktadır. Bunun için politika yapıcılar, eğitimciler, araştırmacılar, aileler ve STK'larla işbirliği yaparak finansman, teknik yardım, sistem kurma gibi hususlara öncelik vermeleri beklenmektedir (DePaoli, Atwell ve Bridgeland, 2017; Mahoney, Durlak ve Weissberg, 2018).

Sosyal ve duygusal öğrenme ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişki ile bu alana yönelik programların sayısının artmasına neden olmaktadır (Coryn ve diğerleri, 2009). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik programlara olan ilginin artmasıyla öğrenciler, öğretmenler ve eğitim yöneticileri bu becerileri günlük yaşama dâhil

etmektedirler. Bununla birlikte bu becerilerin yaşanılan zamanın, dönemin ruhuna uygun olacak şekilde geliştirilmesi de bir gereklilik olmaktadır (Jones, Bouffard ve Weissbourd, 2013).

Özellikle 2020 yılında birçok ülkede büyük etkileri hissedilen COVID-19 salgını ile bu eğitimde teknoloji kullanımı gereklilik haline geldiği görülmektedir. Sosyal uzaklaşma ile birlikte devam eden izolasyon süreçlerinde eğitimciler ve öğrenciler öğrenmeye devam etmek için çevrimiçi platformlar ile akademik bilgi becerilerini geliştirmişlerdir. Teknolojinin etkin kullanımı, bireylerin sosyal etkileşimden uzak kalması ile öğrencilerin pedagojik olarak desteklenerek sosyal ve duygusal yönden geliştirilmesi, öğrenme deneyimlerini motivasyon ve işbirliği içinde gerçekleştirmesi bir gereklilik haline gelmiştir (Goldschmidt, 2020; Yates ve diğerleri, 2020).

Sosyal ve duygusal öğrenme, COVID-19 salgını sırasında bireyin sağlığını koruması açısından da destek sağlamıştır. İlerleyen dönemlerde de sosyal ve duygusal öğrenme sistematik olarak uygulandığında huzursuzluk meydana getirecek olaylara karşı olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan sosyal ve duygusal öğrenme toplumsal ahengi sağlama adına sorgulanmalı ve bütün öğrenciler sürece dâhil edilerek sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesine destek verilmelidir. Böylece öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişmeleri olumlu etkilenecektir (Cipriano, Rappolt-Schlichtmann ve Brackett, 2020).

2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği

2.2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik, yoğun araştırmaların yapıldığı geniş bir alanda kullanılan çok yönlü olgulardan biridir. "Lider" terimi 1300'lerde Oxford İngilizce Sözlüğünde not edilmiş liderlik terimi de 1700'lerin sonlarından itibaren var olmuştur (Stogdill, 1959). Bu kadar köklü bir geçmişe rağmen konuyla ilgili bilimsel araştırmaların 20. Yüzyılda başladığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda liderlik kavramının çeşitli bakış açıları ile literatürde yer aldığı görülmektedir (Komives, Nance ve McMahon, 2009).

Burns (1978); "Liderlik, gücü temsil eden yeryüzünde en çok gözlemlenen oldukça önemli bir süreç ve en az anlaşılan hususlardan kabul edilmektedir." diyerek kavramla ilgili görüşünü ifade etmektedir. Bu durum sadece teorinin işleyişinin anlaşılmasında değil aynı zamanda tanımında da ortaya çıkmaktadır. Stogdill (1975), ise liderlik kavramını tanımlamaya çalışanların sayısı kadar liderlik tanımı olduğuna dikkat

çekmektedir. Hızlı değişim ve gelişim yaşandığı zamanlarda liderlik, daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle liderlik tanımları da süreç içinde farklılık gösterebilmektedir.

Liderlik, bir işin yapılmasında başkalarının neyi nasıl yapılması gerektiği hususunda ikna ederek aydınlatma, yol gösterme, bireysel ve toplu çaba gösterme süreci olarak tanımlanmaktadır (Yukl, 2013). İnsanları harekete geçmesi için gayrete getiren, beraber oldukları kişileri liderlik vasıfları kazandıran ve örgütteki bireyleri değişimin elçilerine dönüştüren kişidir. Bu bağlamda lider, bir örgüt içindeki süreçleri etkili bir şekilde yönetmesi ve etkili performans göstermesi için yenilikleri takip etmesi, benimsemesi gerekmektedir (Van Seters ve Field, 1990). Başka bir tanımda liderliğin temelinde başkalarına ne yapacağını söylemek, emir ve zorlama yapmak yerine hedeflere ulaşmaları için öncülük etmek, güç vermek ve teşvik etmek vardır (Friedman, 2013).

Lider, içinde bulunduğu topluluk ve örgütte hedeflere ulaşmak için ekibiyle birlikte hareket ederek fark oluşturmaktadırlar (Roberts, 1985). Dolayısıyla liderlik, ekip olarak bir vizyon doğrultusunda (Bencivenga ve Elias, 2003) örgütün gelişimi ve etkililiği için fark oluşturan (Hallinger ve Heck, 1998) hayati önemde olan bir süreçtir (Marzano, Waters ve McNulty, 2001).

Örgütlerin varlıklarını güçlü bir şekilde devam ettirmeleri kültürel değişime öncülük etme, mevcut kaynakları etkili kullanma, planlama yapma, organize etme, izleme ve yönetme gibi becerilere sahip liderlik ile mümkün olacaktır (Lunenburg, 2010). Bu amaçla liderlik ile ilgili çalışma yapılmaya devam edilmekte, modeller ve teoriler ortaya koyulmaktadır (Van Seters ve Field, 1990).

2.2.2. Liderlik Teorileri

Liderlik teorileri incelendiğinde, liderde bazı önemli özelliklerin olması beklenmektedir. Liderin etkili bir şekilde performans göstermesi için birçok yeni niteliği benimsemesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar, liderin vizyon sahibi olma, risk alma, güven ve işbirliğine dayalı çalışma, kaynakları etkili kullanma ve değişime son derece uyumlu olma, yetki devretmeye istekli olma ve yeniliğe önem verme gibi özelliklerinin örgütün etkililiğine yansıdığını göstermektedir (Yukl, 2013). Lider, ekibiyle birlikte örgütün değerlerini, hedeflerini ve kültürel temellerini etkileyen faktörlerin farkında olarak inşa süreci yürütmesi gerekmektedir. Ayrıca liderin,

yönetim konusunda yeni bir bakış açısı benimseyerek astları ile arasında güven tesis etmesi ile örgüte fayda sağlayacaktır (Friedman, 2013; Lunenburg, 2010; Rauch Jr ve Behling, 1984).

Liderliği daha iyi anlamaya yönelik yapılan çalışmalar neticesinde liderlik teorileri ve yaklaşımları ortaya konulmuştur. Hem teoriler hem de modeller derinlemesine gözlem ve incelemelerle liderliğin ortaya çıkışını, doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışmaktadır. Bu bölümde, zaman içinde gelişerek mecrasını bulan temel liderlik teorilerinden bahsedilecektir (Bass ve Bass, 2009; Stogdill, 1959).

2.2.3. Büyük Adam Yaklaşımı

Büyük adam yaklaşımının 19. yüzyıldan itibaren tartışılmaya başlandığı, liderliğin doğuştan kazanıldığı, genetik ve kalıtsal özelliklere dayandığı anlayışının hâkim olduğu görülmektedir. Tarih boyunca birçok toplumda liderler bir kahraman gibi görülmekte ve ona göre şekillenmektedir. Bu bağlamda araştırmacılara göre büyük adamların liderliği ile tarihin akışı, gidişatı değişebilmekte kitle hareketlerinde öncülük etmektedirler (Bass ve Bass, 2009; Komives, Nance ve McMahon, 2009).

Araştırmacılara göre Mohandas Gandhi, Abraham Lincoln, Napolyon Bonaparte, Jeanne d'Arc gibi büyük liderler sosyal, politika ve askerî alanlarda içinde bulundukları toplumlara etki etmişlerdir. Yukarıda ismi geçen ve bunlara benzeyen büyük liderlerin doğuştan bu tür özelliklere sahip olduğu genel bir kanaat olarak ortaya çıkmıştır. İlerleyen süreçte liderlerin diğer insanlarla olan farklılıklarına da odaklanmaya çalışılmıştır (Northouse, 2021). Teorisyenlere göre büyük liderler, tarihin akışına etki ederek toplumda belirgin değişikliklerin ortaya çıkmasını sağlamaktadırlar. Dünya tarihi, toplumların var oluşunu ortaya çıkaran büyük liderlerin tarihi olarak da ifade edilmektedir. Bu bağlamda büyük liderlerin hangi toplumda olursa olsun eylemleri ve söylemleri ile kitleleri şekillendirdikleri görülmektedir (Bass ve Bass, 2009).

Büyük adam yaklaşımına göre liderlik, tarihi konularda insanlığa büyük etkisi olduğu kaderin gidişatına etki etme olasılığının büyük olması konularında kendilerini takip edenlerden farklılık gösterdiği için tartışıldığı dönemde büyük çapta kabul gördüğü söylenebilir. Bu anlayış ile liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğu dile getirilmektedir (Organ, 1996).

2.2.4. Özellik Yaklaşımları

20. yüzyılın başında büyük adam yaklaşımı yerine liderlik özellik yaklaşımları ile yeni nesil liderlik yaklaşımlarının ortaya konulduğu görülmektedir. Bu yaklaşım ile liderliğin anlaşılması, lider olarak görülenlerin özellikleri ile anlaşılabilceği mümkün olmaktadır. Liderleri lider yapan, onları lider olmayanlardan ayıran doğuştan gelen farklı niteliklere sahip olduğu ileri sürülmektedir (Northouse, 2021).

Özellik yaklaşımı ile büyük liderlerin sahip oldukları niteliklerin açıklandığı görülmektedir. Bu amaçla yapılan araştırmalarda, etkili ve büyük liderlerin sahip olması gereken özelliklerin, liderlerin rolü üzerinde kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Bass ve Bass, 2009). Bir liderin sahip olduğu özellikler aynı zamanda o liderin yetkinliğini de ifade etmektedir. Etkili bir lider olmak için bu özelliklerin bulunması gerekmektedir. Bu özelliklerin bir kısmı bilişsel bir kısmı duyuşsal bir kısmı da sosyal özelliklerdir. Zekâ, muhakeme, kararlılık, bilgili olma gibi özellikler bilişsel özelliklerdendir. Benlik saygısı, duygusal zekâ, sabır, dayanıklılık gibi özellikler duyuşsal özelliklerdir. Sosyal zekâ, takım halinde çalışma, işbirliği, empati, sosyal içgörü gibi özellikler de sosyal özelliklerdendir. Bunların dışında fizikî ve karakteristik özellikler de normal şartlarda liderde bulunması zorunlu olmayan özelliklerden olduğu görülmektedir (Bass ve Bass, 2009; Northouse, 2021; Stogdill,1974) .

Özellikler yaklaşımında liderlerin diğer bireylerden zekâ, boy ve karakteristik özelliklerle ayrıldığı varsayılmaktadır. Ancak ilerleyen yıllarda liderlikte sadece kişisel özelliklerin değil içinde bulunulan durumun da etkili olabileceği nedeniyle farklı boyutlarla birlikte ele alınması gerektiği sonucu ortaya çıktığı, farklı yaklaşımların yolunun açıldığı görülmektedir (Komives, Nance ve McMahon, 2009).

2.2.5. Davranışsal Yaklaşımlar

Liderlik süreçlerinde her yaklaşım liderlikle ilgili farklı öneriler getirmektedir. Etkili liderlik modellerinden biri de davranışsal yaklaşımdır (Bass ve Bass, 2009). Davranışsal yaklaşıma göre lider, davranışları ve eylemleri ile diğer insanlardan farklılaşmaktadır. Davranışsal yaklaşımda liderin sadece ne yaptığına değil nasıl davrandığına da bakılmaktadır. Buna göre davranışsal yaklaşımda liderin davranışlarına odaklanılmaktadır. Araştırmalarda liderlerin iki farklı davranış sergilediği ifade edilmektedir. Bunlardan biri liderin görevinden kaynaklanan

davranışlar, diğeri de insanlarla olan ilişkilerinden kaynaklanan davranışlardır. Görev davranışları, grubun hedefe daha kolay ulaşmasında yardımcı olan liderliği ifade etmektedir. İlişki davranışları ise, grubun birbirleriyle olan ilişkilerini kolaylaştırıcı ve rahatlatıcı olan liderliği ifade etmektedir (Northouse, 2021).

Davranışsal yaklaşım ile liderler bazen göreve odaklanırken bazen de ilişkileri ön plana çıkarırlar. Bazı durumlarda takipçiler liderlerinden kendilerine yol göstermesini beklerken bazen de destek verecek lider ihtiyacı duyarlar. Bu açıdan davranışsal yaklaşımın davranış boyutunda liderlere iki alternatif sunduğu ifade edilebilir (Northouse, 2021).

Bu yaklaşıma göre liderin, kişisel özelliklerle açıklanamayacağı vurgulanmaktadır. Davranışsal yaklaşım ile liderlerin neyi ne zaman nerede nasıl yaptığı ile ilgilenerek liderlik beceri ve tarzlarına dikkat çekilmektedir (Komives, Nance ve McMahon, 2009). Yukl (1981), yaptığı çalışmalarda etkili liderlerin davranışlarının diğer liderlere göre öne çıkma nedenlerinden olduğunu belirtmektedir. Etkili liderler, görev odaklı davranış, ilişki odaklı davranış katılımcı liderlik davranışları ile farklılaşmaktadır.

2.2.6. Durumsallık Yaklaşımları

Yönetim ve organizasyon çalışmaları 1960'lı yıllara gelindiğinde yeni bir yönelime doğru evrildiği görülmektedir. Bu yeni yönelimlerden biri olan durumsallık yaklaşımı ile organizasyonların yönetiminde durumsal etkilerin önemi vurgulanmaktadır. Durumsallık teorisinin ilki “Etkin Liderlik Teorisi” başlığı altında Fred Fiedler tarafından geliştirilmiştir. Fiedler (1967), liderliğin liderlik tarzı ve çeşitli etkenlere bağlı olduğunu ifade etmektedir. Geliştirilen LPC ölçeği ile davranışa yönelik liderlik tipi ve işe yönelik liderlik tipi olmak üzere iki farklı liderlik tarzı incelenmiştir. Burada bir organizasyonun en iyi ve en etkili şekilde yönetmenin yollarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Zeithaml, Varadarajan ve Zeithaml, 1988).

Liderler, farklı ortamlarda farklı özellikler ve davranışlar gösterebilir. Bu bağlamda liderlikte aynı ortamda ve aynı şartlarda etkili olması gereken bir davranış söz konusu olmamaktadır. Buna göre lider, içinde bulunduğu duruma göre farklı davranışlar göstermektedir (Hersey, Blanchard ve Natemeyer, 1979).

Durumsal yaklaşım araştırmacıları, özellikler yaklaşım anlayışına karşı olarak liderliğin içinde bulunan şartlara göre değiştiğini belirtmektedirler. Etkili ve büyük bir lider, mevcut şartlar, zaman ve mekâna göre ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda lider,

karşılaşılan problemleri çözmek için gerekli bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olması gerekmektedir (Bass ve Bass, 2009).

2.2.7. Güç – Etki Yaklaşımları

Başka insanları etkileme yeteneği güç olarak ifade edilmektedir. Lider bunu yaparken örgütsel güç ve kişisel güç kaynaklarını kullanabilir. Kişisel güç kaynakları genel olarak örgütsel güç kaynaklarından daha etkili olduğu söylenebilir. Ancak bu güç kaynakları birçok durumda birbiriyle ilişkilidir (Lunenburg, 2012).

Araştırmacıların yönetim süreçlerinin başından itibaren liderlik ve güç kavramı üzerinde ilgi ile durdukları görülmektedir (Yukl,2013). Lider, birlikte olduğu ekibin çalışmalarını ve faaliyetlerini hedeflere ulaşma noktasında etkileyen bir kişi konumundadır. Güç, bir liderin en önemli etki kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Hersey, Blanchard ve Natemeyer, 1979).

Bir lider, birlikte olduğu ekipte otoriter bir şekilde davranmadan güçlü tavırlarla etkili olabilirken, ekip üzerinde otoriter bir şekilde davrandığında etkileme gücü daha az olabilmektedir. Lider, bu durumların farkında olarak ekibin karakter özelliklerine çalışma ortamına göre en uygun davranışları sergilemesi gerekmektedir (Yukl,2013). French ve Raven (1959), bir liderin sahip olması gereken güçlerden bahsetmektedir. Bu güç türleri süreç içinde meşru güç, uzman güç, zorlayıcı güç, ödül gücü, referans gücü, karizma gücü ve bilgi gücü olmak üzere sınıflandırıldığı görülmektedir.

Bu yaklaşım ve geliştirilen yönetim güçleri ile liderler ve diğer bireyler arasındaki tutum ve davranışların araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Böylece aralarındaki etki sürecinin açıklanması amaçlanmaktadır. Davranışların incelendiği birçok araştırmada liderlerin yaptıkları eylemlere takipçiler tepki vermektedir. Okul ortamında liderin gücü yalnızca öğretmen ve öğrencileri etkilemek değil veliler ve diğer paydaşları da etkileme açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte liderlerin istediklerinin yapılması ve takipçilerinin tutum ve davranışlarının etkilenmesi hususunda katılımcı bir yönetim anlayışı ile güç paylaşımı sergilemesi olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır (Yukl,2013).

2.2.8. Kaos Teorileri

Kaos, düzensizlik, dağınıklık, verimsizlik, öngörülemeyen durumları ifade eden bir anlam taşımaktadır. Bireylerin ve örgütlerin davranışlarında düzenli olmak ve dağınık

olmak gibi durumlar da gözlemlenebilmektedir. Örgütlerin ilk kuruluşunda kaostan sonra işlerin yoluna gireceği düşünülmekteydi. Ancak iş yükü artmaya devam edince süreç bunaltıcı bir hale geldi karar alınma süreci uzadı ve çok fazla sayıda alınan kararın üst yönetim tarafından çözülmesi gerekli hale geldi (Yukl,2013).

Kaos; bir sistem olarak kontrol dışı kalan, dış faktörlerden gelen etkilere açık, düzensiz, öngörülemeyen karışık ve kargaşa içeren durumları ifade etmektedir (Gleick, 1995). Kaos teorisi, evreni açıklarken doğrusal olmayan açılardan bakış açısı geliştirmektedir. Bu teorinin Newton modeli ile kuantum fiziği arasında bir köprü olduğu varsayılmaktadır. Kaos teorisi, bir sistemde yapılacak küçük değişikliklerin neticesinde büyük değişikliklerin ve farklılıkların ortaya çıkacağını belirtmektedir. Kaos teorisi evrene açık bir sistem düşüncesiyle bakmaktadır. Mevcut sistemlerin en iyi anlatımı kaos teorisiyle olmaktadır. Bu teorinin uygulanabileceği en uygun sistemlerden birisinin eğitim olduğu düşünülmektedir (Rockier, 1991).

Yönetim açısından kaos, değişimle ilgilenmektedir. Bu bağlamda Tetenbaum (1998), değişime açık organizasyonların 6 karakteristik özelliğinden bahsetmektedir. Bunlar teknoloji, globalizasyon, yarışma, değişim, hız ve karmaşıklık ile paradokstur. Gelecekteki değişim için bu kritik unsurlar benimsendiğinde mevcut potansiyel ortaya çıkarak gelişime fırsat tanıyacaktır.

Liderlik açısından bakıldığında hızlı bir değişme içindeki ortamlarda her an farklı olayların yaşanmasına karşın çeşitli önlemler almak gerekmektedir. Kaos teorisine göre liderler, süreçte başarılı olabilmek için örgüt içinde ortak bir amaç geliştirerek bireysel hareket etmek yerine toplulukla hareket etmeye öncelik vermesi gerekmektedir. Böylelikle örgüt içinde olması muhtemel belirsizliklere karşı önlem alınarak örgütün daha parlak bir geleceğe kavuşması sağlanacaktır (Komives, Nance ve McMahon, 2009).

2.2.9. Yol – Hedef Teorisi

Yol hedef teorisi veya yol amaç teorisinin temeli beklenti kuramına dayanmaktadır. Liderin davranışlarının çalışanların motivasyonu ve iş tatmininin üzerindeki etkisi açıklanmaya çalışılmaktadır. Liderin davranışlarının boyutları yol amaç değişkenleri açısından analiz edilmektedir (House, 1971). Bu liderlik teorisi ile liderin ekibinin motivasyonunu artırarak performansını ve memnuniyetini artırması gerektiği vurgulanmaktadır. Liderler, ekibindekilerin performanslarını, yeteneklerini ve iş

tatmin düzeylerini kendi etkileme becerilerini kullanarak gerçekleştirebilirler (House ve Mitchell, 1975).

Yol hedef teorisi, destekleyici liderlik davranışları, emredici liderlik davranışları, katılımcı liderlik davranışları ve başarı yönelimli davranışlar olmak üzere dört tür liderlik davranışı içermektedir.

Destekleyici Liderlik Davranışları: Lider, takım arkadaşlarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaktadır. Onların ihtiyaçlarını dikkate alarak çalışma ortamında dostluğa dayalı bir ortam oluşturmaktadır.

Emredici Liderlik Davranışları: Lider, takım arkadaşlarının ne yapmaları gerektiğini ve beklentilerini paylaşarak onlara rehberlik yapmaktadır. Takip edilmesi gereken adımlar ve kuralların izlenmesi sağlanmaktadır.

Katılımcı Liderlik: Lider takım arkadaşlarıyla sürekli işbirliği ve dayanışma yapmaktadır. Onların önerilerini dikkate alarak fikirlerini önemseydiğini göstermektedir.

Başarı Yönelimli Liderlik: Lider hedefler koyarak performansın yükselmesini amaçlamaktadır. Çalışma arkadaşlarına güvendiklerini göstermektedirler (Yukl, 2010).

Lider, hedeflere ulaşmak için ekibini ödül gibi unsurlarla motive etmeye çalışmaktadır. Bu amaçla liderin ekibinin ihtiyaçlarını bilerek en uygun liderlik stili ile hareket etmesi gerekmektedir. Hedefe ulaşmak için ekibin önünden kaldırılan her engel ekibin tatmin olmasını dolayısıyla performansını da artırmaktadır (Northouse, 2021).

2.2.10. Liderlikle İlgili Yeni Yaklaşımlar

Geçmişten beri liderlikle ilgili yapılan araştırmalarda liderlerin farklı özelliklerde olabileceği düşüncesinin savunulmaya başlandığı, liderlerin farklı ortamlarda farklı davranışlar sergileyebileceği görülmektedir. Toplumların hızlı bir değişim ve gelişim sürecinde olması ile birlikte liderlikle ilgili farklı bakış açılarının ortaya çıktığı görülmektedir. Liderin ekibiyle olan ilişkilerinin bütün boyutlarıyla incelenmesi ile birçok liderlik yaklaşımı ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bölümde dönüşümcü liderlik, otantik liderlik, hizmetkâr liderlik, etik liderlik, ruhsal – manevi liderlik gibi

yaklaşımlar ile araştırmamızın temelinde yer alan sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinden bahsedilmektedir (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009).

2.2.11. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramının ilk olarak Downton (1973) ile literatüre girdiği görülmektedir. Dönüşümcü liderlik, yeni liderlik paradigmalarından biri olup popülerliğini korumaktadır. Lider, özgürlükçü, adaletli ve eşitlikçi bir anlayışa önem vermektedir. Ekibindeki çalışma arkadaşlarını ahlaki tavırlarıyla geliştirmeye çalışmaktadır (Burns, 2012).

Dönüşümcü lider, beraber olduğu ekibindeki takım arkadaşları arasında bir vizyon ve misyon bilinci oluşturmayı amaçlamaktadır. Böylece grubun içindeki her bireyin kendi ilgi ve ihtiyaçlarından önce grubun menfaatlerine öncelik vermeleri düşünülmektedir. Bu bağlamda liderin beraber olduğu ekibin gelişimine ve değişimine de olanak sağlayacağı ifade edilebilir (Bass, 1990).

Dönüşümcü bir liderin altı farklı liderlik davranışı olduğu ifade edilmektedir. Bir vizyon geliştirme ve belirleme, grup hedeflerinin kabul edilmesini sağlama, bireysel destek sağlama, entelektüel uyarım, bir davranış modeli geliştirme ve yüksek performans beklentisi bu altı liderlik davranışı olarak kabul edilmektedir (Jantzi ve Leithwood, 1996).

Dönüşümcü liderlik, ekibin değişmesini, gelişmesini ve dönüşmesini sağlayan süreç olarak da ifade edilebilir. Bu sürecin gerçekleşmesinde ekibin ihtiyaçlarının giderilmesi, motive edilmesi, fikirlerine değer verilmesi önem arz etmektedir. Bu tutum onların hedeflere ulaşmada daha fazla gayret göstermesini, başarıya daha kolay ulaşmasını sağlamaktadır (Northouse, 2021). Dönüşümcü bir liderin başarısının temelinde karizması yer almaktadır. Dönüşümcü lider karizmasından gelen etki ile birlikte olduğu gruba daha çok etki edebilmektedir. Lider, grubuna ilham vererek onların fikirlerini diri tutması için çaba göstermektedir. Sorunlara kalıcı ve akılcı çözüm önerileri getirmektedir (Bass, 1990).

2.2.12. Otantik Liderlik

Liderlik alanındaki en yeni kavramlardan biri olup liderliğin gerçek olup olmadığı ile ilgilenmektedir. Otantik liderlik, ekibinin farklı bakış açıları geliştirmelerini etmektedir. Lider, ekibi ile güçlü ilişkiler kurarak onlarla arasında güven ortamı

oluşturmakta, her birinin kişisel değerine ve inancına saygı duymaktadır. Böylece ekip, lideri otantik olarak kabul edecektir (Komives, Nance ve McMahon, 2009). Otantik liderlik, sabit bir özellikten ziyade bir ömür boyu gelişme gösteren, kendini tanımaya özen gösteren, karşılıklı etkileşim ile ekibine güven veren ve özgünlük içeren süreçleri içermektedir (Northouse, 2021). Otantik liderlik, öz farkındalık, içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı, dengeli süreç ve ilişkisel şeffaflık olmak üzere dört farklı bileşenden meydana gelmektedir (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009).

Otantik liderlik tanımlarına bakıldığında alanyazında birbirinden farklı tanımlamalar görülmektedir. Araştırmacılar, otantik liderliğin bireylerin kendini tanımları ve karşılıklı etkileşimde bulundukları gibi konularda ortak görüş belirtmektedirler. Bununla birlikte otantik liderlik, olayları farklı bakış açılarıyla ve etik değerleri göz önünde bulundurarak değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda lider, ahlakî değerler bakımından içsel bir olgunluk düzeyine ulaşmış kişi olarak kabul edilmektedir (Brown ve Treviño, 2006).

Otantik lider ekibini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda kendinden emin olma, ümitli olma, iyimser davranış sergileme, esnek, açık sözlü olma, ahlakî tavır sergileme sahip olması gereken özellikler arasında yer alabilir. Bu sayede çalışma arkadaşlarını herhangi bir zorlamaya tabi tutmadan doğal ikna edici bir yolla çalışanlarına öncülük etmektedirler (Luthans ve Avolio, 2003).

Shamir ve Eliaş (2005)'a göre otantik liderlerin dört temel özelliği bulunmaktadır.

- Otantik liderler, liderlik rolünü yerine getirirken taklitçi davranışlardan uzak durmaktadırlar. Daha basit bir ifadeyle liderler kendileri gibi davranmaktadırlar.
- Otantik liderler, liderlikleri dolayısıyla kişisel bir ödül, statü gibi beklentiler içinde değildirler. Liderin gerçekleştirmeyi arzuladığı bir amacı, misyonu bulunmaktadır. Liderliklerini bu anlayışla gerçekleştirmektedirler.
- Otantik liderlerin kendilerine has özellikleri bulunmaktadır. Yaptıkları ve kararlarıyla kendi kişisel deneyimlerinden faydalanmaktadırlar.
- Otantik liderlerin yaptığı eylemler değerleri ve inançları ile uyum göstermektedir. Eylemleri ve söylemleri birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda karakter olarak da belirli bir olgunlukta olduğu ifade edilebilir.

2.2.13. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik kavramına Herman Hesse'ye ait olan “Doğu yolculuğu” kitabının fikir verdiği görülmektedir. Kitaptaki anlayışa göre lider önce hizmetçi – hizmetkârdır. Burada önemli olan liderin hizmet etmek duygusunu doğal olarak arzu etmesidir. Bu bilinçli seçimin kişiyi liderlik yapmaya götürmesi düşünülmektedir. Hizmetkâr bir liderin etkisiyle toplumda merhametli ve iyi niyetli insanların çoğalması amaçlanmaktadır (Greenleaf, 1970).

Hizmetkâr liderlik, liderliğin davranışsal boyutlar açısından ele alındığı bir yaklaşımdır. Liderler, ekibinin gelişmesine önem vermekte, onları güçlendirmek için çalışma yapmakta ve onlarla empati yapmaktadır (Northouse, 2021). Hizmet, liderin ekibini beslemesi, savunması, güçlendirmesi, onların ihtiyaç ve sıkıntılarının farkında olması ve çözüm üretmesi gibi düşünülmektedir. Hizmetkâr lider, ekibinin endişelerini dikkate almakta, onlarla empati yapmakta, ekibini baskı unsurları yerine yetki paylaşımı ile desteklemektedir (Yukl, 2013).

Hizmetkâr liderin olağandışı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler; mütevazılık, ilişkisel güç, özerklik, ekibin ilişkisel gelişimi ve liderlerin hizmet merkezli anlayışa yönelmeleri olarak ifade edilmektedir (Graham, 1991). Spears (1995)'a göre hizmetkâr liderde; kavramsallaştırma, empati, ikna etme, iyileşme, öngörü, farkındalık, önderlik, toplum inşası, dinleme ve ekibinin gelişmesi bakış açısına bağlılık olmak üzere on kişisel özelliğin bulunması gerekmektedir.

Hizmetkâr liderlikte değerler temel unsur olarak ifade edilmektedir. Lider hem kendi değerlerine hem de başkalarının değerlerine saygı göstermektedir. Dürüstlük, alçakgönüllülük, saygı gibi değerler örgütsel güvenin tesisinde önemli rol oynamaktadır. Güvenilir bir ortam ekibin güçlendirilmesiyle oluşur ve örgütteki kişilerin bir arada kalmasını sağlamaktadır (Russell, 2001).

Özet olarak hizmetkâr liderlik, öncül koşullar, hizmetkâr Lider davranışlar ve sonuçlar olmak üzere üç bileşenden meydana gelmektedir. Modelin merkezinde yukarıda da sayılan hizmetkâr lider davranışları yer almaktadır. Bu davranışlar, kültürden, liderin özelliklerinden etkilenmektedirler. Güçlü bir hizmetkâr liderlik ile örgütsel ve toplumsal düzeyde iyileşmelerin görülmesi beklenmektedir (Northouse, 2021).

2.2.14. Etik Liderlik

Etik liderlik, var oluşu nesiller boyu bilinse de teorilere dayalı bilimsel çalışmalar nispeten yenidir. Bu durum araştırmacılar açısından büyük bir potansiyel taşımaktadır. Örgütler, liderlerinin etik davranışlar sergilemesini ve bu duruma uygun olarak ekibiyle etkileşim içinde olmasını isterler (Brown ve Treviño, 2006).

Etik liderlik, liderin örgütsel amaçlara ulaşmasında grubu sosyal olarak etkileme süreci olarak ifade edilmektedir (De Hoogh ve Den Hartog, 2009). Bir başka ifade ile etik liderler gruptaki bireylerin yaptıkları işlerin anlamlı hale gelmesine olanak sağlamaktadır. Böylece grubun motivasyonu artarak üretken davranışların ortaya çıkacağı öngörülmektedir (Piccolo ve diğerleri, 2010). Bütün bu çalışmalar yapılırken etik liderin, grup üyelerine ilke ve standartları iletme, etkili ve ikna edici bir iletişim kurma, işlerliği olan bir ödül sistemi kullanma konularında görevlerini yerine getirmesi beklenmektedir (Qin ve diğerleri, 2014).

Etik liderlik, liderin etik ilkeleri benimseyerek doğru işleri doğru zamanda yapması, ekibin etik davranışlar sergilemesi için onlar üzerinde etkileyici bir model olması olarak tanımlanmaktadır. Liderin etik davranışlarının gelişmesinde kişinin değerleri, ahlaki ve sosyal gelişim düzeyi, iyi niyet göstergesi etkili olmaktadır. Batılı bazı ülkeler örgütlerde bilgilerin tahrif edilmesi, varlıkların kişisel işlerde kullanımı, kendi hatalarından ötürü suçu başkalarına atma, rüşvet alma, bir iş karşılığında hediye alma, örgüt içi sırları başkalarıyla paylaşma, örgüt içinde düşmanlık kayırmacılık yapma gibi davranışları etik dışı olarak kabul edilmektedir (Yukl, 2013).

Sosyal öğrenme teorisiyle ilişkili olarak yapılan araştırmada etik liderlikle ilgili şu önerilere yer verildiği görülmektedir (Brown ve Treviño, 2006).

- Etik liderlik ile liderin grubun üyelerine rol olması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Grubun etik davranışlar sergilemesini destekleyen bir çevre etik liderlikle anlamlı bir ilişki içindedir.
- Motivasyon, etik çevre ve etik liderlik arasındaki ilişkinin kuvvetli olmasını sağlar.
- Anlaşılır olma ile etik liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Vicdanlı olma ile etik liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Sinir olma, asabi davranma, korku etik liderlikle olumsuz bir ilişki içindedir.

- Liderin gücünü grubun yararına kullanması neticesinde güç ihtiyacı ile etik liderlik arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkarmaktadır.
- Baskı ve yanlış yönlendirme ile etik liderlik arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır.
- Liderin aldığı kararlarda moral değerlerinin yüksek olması neticesinde etik liderlikle anlamlı bir gelişme olmaktadır.
- Liderin örgütü bağlayan kararlar aldığı anda moral yargılamaya dikkat etmesinin, etik liderliğe olumlu yönde etkisi olmaktadır.
- İç kontrol mekanizmasını dış kontrol mekanizmasına göre daha iyi kullanan liderlerde daha çok etik liderlik özellikleri görülmektedir.
- Çalışanların sosyal davranışlarıyla etik liderlik anlamlı bir ilişki içindedir.
- Etik liderlik ile sosyal olmayan davranışlar arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır.
- Etik liderlik ile grubun çalışma heyecanı, motivasyonu, moral değerleri ve örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

2.2.15. Ruhsal – Manevi Liderlik

Ruhsal liderlik teorisi, vizyon, inanç, umut, sevgi ile kişinin özel ve çalışma hayatına etkileyen manevi motivasyon gibi unsurların geliştirilmesini savunmaktadır. Ruhsal liderlikte amaç, örgütlerdeki çalışanların ekip ruhu ile bireysel vizyonları geliştirmek, ortak bir değer algısı oluşturmak ve bunlara bağlı olarak örgütsel bağlılık üretkenliği teşvik etmektir (Fry, 2003).

Ruhsal liderlik, ekibin motive edilmesinde değerlerin ön plana alındığı aidiyet bilincinin geliştirilmesine dikkat edilen bir liderlik olarak görülmektedir (Northouse, 2021). Bir örgütün sürekli dönüşüm ve yenileşmeyi takip ederek öğrenen bir örgüt olmasında ruhsal liderlik gerekli olmaktadır. Ruhsal liderlik, bireyin kendisini ve diğerlerini içsel olarak motive etmek için gerekli tutum, değer, davranış becerilerini içermesi olarak da tanımlanmaktadır. Ruhsal liderlik ile öğrenen bir örgüt olma, örgüt için en iyisini ortaya çıkarma, insanların özgür düşüncesine katkı sağlama, örgüt ve toplum yararına iç barışı sağlama ile en iyiye ve en güzele ulaşmak hedeflenmektedir (Fry, 2003).

Ruhsal liderlikte başkalarını düşünme, diğerkâm davranışlar sergileme, dürüst davranma davranışları bakımından etik liderlik, dönüşümcü liderlik ve otantik liderlik

ile tutarlı olduğu ifade edilmektedir. Ancak ruhsal liderlerin vizyoner olmaları nedeniyle diğerk liderlik türleriyle ayrıştığı da görölmektedir. Bununla birlikte ruhsal liderlerin insanlığa hizmet ederek motivasyonlarının arttıkları düşünölmekte ve yukarıda bahsedilen liderliklerden ayrıştıkları belirtilmektedir (Brown ve Treviño, 2006). Bu bağlamda ruhsal liderler, çalışma ortamlarına anlam katarak grup üyelerinin de motivasyonlarının gelişmesine katkı sağlamaktadırlar (Yukl, 2013).

Fairholm (1996)'a göre ruhsal liderlerin sahip olması gereken özellikler şöyle açıklanmıştır.

Paylaşılan değerkler inşa etme: Ruhsal liderler, paylaşılan örgüt değerkleri konusunda gruba esen kaynağı olmaktadır.

Vizyon koyma: Ruhsal liderler, birlikte hareket ettiğı ekiple ortak bir anlayış geliştirerek fikir birlikteliğı oluştururlar. Bunu gerçekleştirirken bir vizyon doğrultusunda demokratik olarak liderlik ederler.

Anlam Paylaşma: Ruhsal liderler, ekibindeki bireylerin gelişimi için anlam oluştururlar. Ruhsal liderlik, bir güç kullanarak değil ortak anlam etrafında bir araya gelerek gerçekleştirilir.

Etkin kılma: Ruhsal liderler, grubunda belirli yetenek ve kabiliyetleri olan bireyleri tespit eder. Onların gelişimlerine destek olur, motivasyonlarını artırmayı amaçlar. Böylece onların etkinleşmesini sağlar.

Etki ve güç: Grup üyeleri, liderin liderliğini kabul ettikten sonra liderlik başlar. Bu kabul zorlama ile değil ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Ruhsal liderler, grup üyelerinin güçlü olmalarını ve başarıma duygularını diri tutmaya çalışır.

Sezgi: Ruhsal lider, örgütün değerklerine karşı duyarlılık gösterir. Onun liderliği grubun değerkleri ile örtüşmelidir.

Risk alma: Ruhsal liderler, aktiftirler ve eylemleri risk içermektedir. Mevcut sistemlerdeki yapısal durumları hemen kabul etmezler. Çalışmalarıyla öncülük ederler.

Hizmet: Ruhsal lider hizmetkârdır. Birlikte olduğu gruba tahakküm etmeye çalışmazlar. Onların başarısı için gereken her önlemi alırlar.

Dönüşüm: Ruhsal liderler, önce kendilerinden başlayarak, grubunu ve örgütünü dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bireylerin ahlaki durumlarını geliştirmeyi

amaçlamaktadırlar. Bu bağlamda ruhsal lider, grup üyelerini ve örgütü geliştirecek şekilde değiştirmeyi amaçlamaktadır. Böylece ruhsal lider, kendi grubundaki kişilerin lider vasfı kazanmasını sağlayacaktır.

2.2.16. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin veli görüşmeleri, okul içinde ve okul dışında yapılan toplantılara katılma, okul bütçesini takip etme, öğrenci ve öğretmenleri takip etme, okul faaliyetlerini yönetme gibi görev ve sorumluluklarına ilaveten öğrencilerin akademik gelişmelerine katkı sağlayacak vizyonu oluşturma, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini teşvik etme, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini takip ve teşvik etme gibi öğretim vasıflarının rolünün ön plana çıktığı bir liderliktir (Bamburg ve Andrews, 1991).

Öğretimsel liderlik, öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarını takip etme, öğretmenlerin hizmet içi eğitimler alarak meslekî gelişimlerine destek olma, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık göstermesi için destekleme ve öğretmenleri sosyal ve duygusal olarak teşvik etme davranışları olarak da belirtilebilir (Bevoise, 1984).

Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar bu liderlik türünün 3-6 boyutta incelendiğini göstermektedir. Hallinger ve diğerleri (1983), öğretimsel liderliği okul misyonunu tanımlama, eğitim müfredatını takip ederek öğretim sürecini yönetme ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma olmak üzere üç boyutta ifade etmektedir. Krug (1992), öğretimsel liderliği misyon tanımlama, müfredatı ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme, öğrenci sürecini izleme ve öğretim iklimini teşvik etme olmak üzere beş boyutta incelemektedir. Soder (1987) ise yaptığı çalışmada öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin kaynak sağlayıcı, öğretim kaynağı sağlama, güçlü iletişim kurma ve görünür varlık olma gibi özelliklerini vurgulamaktadır. Hallinger (2005), çalışmasında öğrenci öğrenmesine odaklı ortak bir amaç oluşturma, okulun sürekli gelişimini teşvik etme, yenilik ve geliştirmeyi amaçlayan bir okul kültürü oluşturma, müfredatı takip etme ve çıktılarını izleme, personelin gelişimini destekleme, okul kültürünün istenen değerlerine rol model olma olarak boyutlara ayırmıştır.

Okul misyonunu tanımlama boyutu okul müdürünün okulun temel hedeflerini belirleme ile ilgilidir. Hedefler öğretmenler ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde belirlenebilir. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretmenlerin

güçlü bir amaç etrafında meslekî gelişimlerine katkı sağlanması öğretimsel liderliğin bu boyutuyla ilişkilendirilebilir (Hallinger, 2010). Okul müdürünün öğretim programını yönetme boyutu öğretmenlerle işbirliği yaparak müfredatı takip etme ve öğretim faaliyetlerini değerlendirme ve öğrencilerin akademik ilerlemesini izlemesi ile alakalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985). Kapsam ve hedefler açısından diğer boyutlardan daha geniş olan olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma, okul müdürünün öğretmenlerin meslekî gelişimlerini teşvik etme, öğretim süresine dikkat etme, öğretmenlerin öğrenmelerini teşvik etme gibi işlevleri içermektedir (Hallinger, 2005). Kaynak sağlayıcı olarak okul müdürü okulun vizyonuna ve misyonuna uygun olacak şekilde personel ve bina, sınıf için ihtiyaç olacak materyalleri temin etmektedir. Bu kaynaklar ile öğretim programlarının iyileştirilerek uygulanmasına katkı ve katılım sağlamaktadır (Soder, 1987). Bu katılım ile okulda öğrenme süreçleri daha etkili olmaktadır. Okul müdürünün öğretimsel liderlik boyutları öğrencilerin akademik ve duygusal gelişim sürecini dolaylı olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin yeni eğitim programlarından, çeşitli araştırma ve raporlardan haberdar ederek öğretim süreçlerini iyileştirmeye katkı sağlamaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Özel statüdeki birçok organizasyonda yöneticiler, müşteri ve tüketici gibi son kullanıcılar ile herhangi bir şekilde muhatap olmamaktadır. Eğitim liderliğinde ise öğrenci son muhatap olunan kişidir. Bu bağlamda bu kısımda öğretimsel liderlik ile ilgili aktarılan bu boyutların çoğunluğunda okul müdürlerinin öğrencinin okulda akademik ve duygusal yönlerden gelişmesine dolaylı katkı sağladığı ifade edilebilir (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Dolayısıyla alanyazın incelendiğinde öğretimsel liderlik ile okul müdürlerinin öğrencilere doğrudan etki etmediği ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında çalışılan sosyal ve duygusal öğrenme liderliği, okul müdürlerinin öğrenciye doğrudan etki edebileceği düşüncesiyle literatürdeki bu kısma katkı sağlamak amacıyla.

2.2.17. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Yaklaşımı

Okullarda öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik yönden başarısını artırmak için öğretmen ve okul müdürlerinin liderlik davranışları, rolleri etkili olmaktadır (Pasi, 2001). Öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenme düzeylerinin gelişimi için sosyal ve duygusal olarak kendilerini güvende hissetmeleri gerekmektedir. Bu hedefin gerçekleşmesi için okul müdürlerinin çeşitli adımlar atmaları, farklı uygulamalar yapmaları gerekmektedir (Devine ve Cohen, 2007).

Okul müdürleri, bütün öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesine olan inançları ve bu yöndeki liderlikleri ile okulun genel kültürü ve iklimi üzerinde bir etki oluşturabilir. Sosyal ve duygusal öğrenmeye olan inançların eğitim, okul kültürü ve iklim üzerindeki rolünü fark eden okul müdürleri için dört öneri yapılmaktadır (CASEL, 2003; DePaoli, Atwell ve Bridgeland, 2017).

1. Öğretmenler ve okul müdürleri sosyal ve duygusal öğrenmenin gücüne inanarak güçlü kanıtlar ile programlama yapabilirler. Düzgün bir planlama ve programlama ile öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri gelişerek okul iklimine katkı sağlayabilir, öğrenciler arasında iyi ilişkiler geliştirilebilir, akran zorbalığı azalabilir ve akademik başarı da artabilir.

2. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesiyle öğrencilerin karşılaştırma yapabilme becerileri ve eleştirel bakabilme becerileri artarak bilgiyi gerçek dünyada uygulamaya geçirebilirler. Bunun daha güçlü gerçekleşmesi için öğretmenler, okul müdürleri, üst yöneticiler ve diğer paydaşların katılımıyla sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin iyileştirilmiş ve uygun hale getirilmiş bir eğitim ortamında uygulamaya geçirilmesi önem kazanmaktadır.

3. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi ve uygulanması sürecinde önemli engellerden biri de okul müdürleri ve öğretmenlerin yeterli eğitim alamaması, sosyal ve duygusal öğrenme programlarının uygulanması için yeterli zaman ve kaynak bulamamasıdır. Dolayısıyla okul müdürleri ve öğretmenler öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme konusunda yeterli meslekî eğitim alarak liderlik yapmaları zaruret haline gelmektedir.

4. Okullarda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderliğinde sosyal ve duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin bu alandaki yeterliliklerinin sonuçlarının ölçülerek değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylece sosyal ve duygusal öğrenme programlarında geliştirilmesi gereken alanlar daha net ortaya çıkacak bu programın geliştirilmesinde söz sahibi olanlar gerekli önlemleri alabileceklerdir. Bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi ile programın daha sistematik olarak uygulanmasına, okul müdürleri ve öğretmenlerin gerekli iyileştirmeler noktasında daha derin bir bakış açısı kazanmasına sebep olacaktır.

Okullarda sosyal ve duygusal öğrenmenin benimsenmesi, okul müdürleri ve öğretmenlerin liderliğinde uygulamaya teşvik edilmesi, okulda gerçekleştirilmek

istenen bir reform olarak tanımlanmaktadır. Etkili bir sistem geliştirmenin ve değişimin başlaması için okul liderlerinin dört kritik aşamada dikkatli olması gerekmektedir. Bu aşamalar, hazırlık, ilk uygulama, kurumsallaşma ve gelişim aşamalarıdır. şekil 2.4'te bu aşamalar gösterilmektedir (Adelman ve Taylor, 1997).



şekil 2. 4. Sistem Geliştirme Aşamaları

Kaynak: Adelman ve Taylor, 1997

1. Hazırlık Aşaması: Bu aşamada okuldaki liderler gelişime ve değişime açık olarak uygun bir okul iklimi ve kültür ortamı oluşturmaya çabalamaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme programlarının da okuldaki gelişim ve değişim fırsatları olarak grlerek yeterli zaman, kaynak gibi imkânlarla hazırlık aşamasında değerlendirilmesi gerekmektedir. (Adelman ve Taylor, 1997).

2. İlk Uygulama Aşaması: Bu aşamada okulda öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi için alanında uzman kişilerin yardımlarıyla okul müdürleri ilk uygulama faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Süreç devam ederken başlangıçtaki durum ve geline nokta değerlendirilerek rehberlik imknlarına fırsat verilmesi sosyal ve duygusal öğrenme becerileri programlarının uygulanmasıyla ilgili fikir verebilmektedir.

3. Kurumsallaşma Aşaması: Bu aşamada bir okulda öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi bir okul için inovatif bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte okulun kurumsal yapısının gelişmiş olması okul mdrlерinin ve paydaşların gayretleri ile olmaktadır. Bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenme programlarının başarılı olması kurumsallaşmış bir okulda daha kolay olmaktadır.

4. Gelişim Aşaması: İlk üç maddenin uygulanmasında belirli oranda başarı sağlandığı varsayıldığında bu aşama ile sosyal ve duygusal öğrenme programları ile bir gelişim ve kaliteden bahsetmek mümkün olmaktadır. Okullarda uygulanan sosyal ve duygusal

öğrenme programları bazı dönemlerde okul müdürleri ve uygulayıcılarda bir yorgunluğa ve motivasyon düşüklüğüne neden olabilmektedir. Bu süreç işlerken bu durum doğal olarak kabul edilebilir. Ancak bunun önüne geçebilmek için sosyal ve duygusal öğrenme liderliği rolünde olan okul müdürleri ve öğretmenlerin planlama, uygulama ve kurumsallaştırma aşamalarından sonra gelişimin devamı için sürekli bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Başka bir deyişle uygulayıcıların motivasyonunun sağlanması ile gelişimin devam etmesi mümkün olmaktadır.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile ilgili yeterince araştırma ve çalışma yapıldığı, uygulanan programların da başarılı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesinde okul müdürlerinin liderlikleriyle alakalı yeterli literatürün oluşmadığı da bilinmektedir (CASEL, 2003; Elias ve diğerleri, 1997).

Yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışlarının öğrencilerin gelişimi için okuldaki ve okul dışındaki başarıları için ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkardığı görülmektedir (Bowers, Lemberger-Truelove ve Brigman, 2017). Bununla beraber daha fazla rehberlik, eğitim ve desteğe ihtiyaç olduğu da bilinmektedir. Müdürler ve öğretmenler, sosyal ve duygusal öğrenmenin öğrencilerin başarısını nasıl artırdığını görmekte ve eylem durumunu güçlendirmek için bu etkilere dair daha fazla sonuç beklemektedirler (Lunenburg, 2010; Tobin, 2020). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme becerileri programlarının yerleştirilmesi için müdürler arasında verilen destek yüksek olsa da, uygulama yapılan okullar arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Araştırmalarda üç müdürden birinin bu programları okul genelinde uyguladığı görülmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi uygulamaya çalışan müdürler ve öğretmenler bölge liderleri tarafından iyi desteklendiklerinde, daha iyi sonuçlar elde ettiği görülmektedir (DePaoli, Atwell ve Bridgeland, 2017).

Sosyal ve duygusal öğrenme alanında çeşitli liderlik rolleri bulunmaktadır. İlk olarak, okul müdürleri tarafından değerlendirilen bir sosyal ve duygusal öğrenme programı seçilmelidir. Bu programın okul iklimine uyumu önemlidir. İkincisi, uygulama önemlidir. Araştırmalar, sosyal ve duygusal öğrenme reformlarının altında yatan araştırma ve teoriler açıklığa kavuşturulmadığında uygulamanın sorunlu olabileceğini göstermektedir (Elias ve diğerleri, 2003). Daha iyi sosyal ve duygusal öğrenme programı uygulanması için liderlik, okul istikrarı ve uzun vadeli öğrenci etkileri için

kalıcı öğrenmeye ve daha yüksek öğretmen moraline yol açmaktadır. Üçüncüsü, sosyal ve duygusal öğrenme liderlik uygulamaları liderlik programlarında nadiren öğretildiğinden, okul müdürlerinin teoriyi uygulamaya geçirme gibi büyük bir görevi bulunmaktadır (Patti ve diğerleri, 2015). Son olarak, yapılan araştırmalarda müdürlerin okul iklimi ve güvenliği için çok önemli olduğunu göstermektedir. Örneğin, titiz bir karma yöntem çalışmasında, daha güvenli okulları daha şiddet içeren okullardan ayırmada en önemli değişkenin okul müdürü olduğu bulunmuştur (Astor, Benbenishty ve Estrada, 2009). Sosyal ve duygusal öğrenme liderleri, öğretmenlerle günlük görüşmelerde olumlu, motive edici bir dil kullanmalı, açıklara odaklanmak yerine varlıkları takdir etmelidir. Örneğin, bir lider, sosyal ve duygusal öğrenme dersleri hakkında önerilerde bulunurken, personeli zayıf yönleri değil, güçlü yönleri temel alarak eleştirel bir bilinç oluşturmaya yönelik konuşmalara dâhil eden yöntemleri kullanabilir. Sosyal ve duygusal öğrenme reformlarının liderleri, anlamlı mesleki gelişim fikirlerini ortaya çıkarmak için diyalojik etkileşimlerin planlanmasına ve kullanılmasına öğretmenleri dâhil eden mesleki gelişim programları oluşturmayı düşünmelidir. Olumlu bir kültürde, müdürler ve öğretmenler arasındaki hiyerarşiler daha az belirgin hale gelir ve öğretmenleri güçlendirmek için eleştirel bilincin daha sonra öğrencileri güçlendirmesine izin verir (Freire, 2000; Noddins, 2002). Sosyal ve duygusal öğrenmenin başarılı olması için ırk, cinsiyet, sınıf ve etnik köken gibi konuların da bir planlama komitesi ile çalışılması fayda sağlayacaktır. Hedef belirlemek bir okul müdürünün önemli bir rolüdür. Sosyal ve duygusal öğrenme hedeflerini tasarlarken liderler, okul hedeflerini personelle belirleyerek diyalojik bir yaklaşım kullanabilir. Bu, liderlerin öğretmenlerin öğrencileri nasıl dinleyebilecekleri ve onlardan nasıl öğrenebilecekleri konusunda model oluşturmaya da olanak sağlayacaktır. Sosyal ve duygusal öğrenme liderliği, öğrencilerin gelişmesine izin veren liderlik uygulamalarını önermek için yetersiz araştırmaya sahip bir alandır. Günümüzde yapılan araştırmalar ile okul müdürlerinin duygusal girişimlere katılmak zorunda olduğu ortaya çıkmıştır (Kennedy, 2019).

Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar neticesinde bireylerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan uygulayıcıların, müdürlerin liderlik rollerinin tanımlanması da literatüre katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenme liderliği dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik gibi liderlikler temeli üzerinde inşa edilen, belirli bir planlama dâhilinde işbirlikçi

çalışarak ortak etkili sonuçlar elde etme sürecini içermektedir (Bandura, 2001). Sosyal ve duygusal öğrenme liderliği bireyin bütünsel gelişimini teşvik etmede örgütün rolüne ve sorumluluğuna olan inançları ortaya koyarak sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi ve öğrenmelerine yardımcı olma sürecidir (Beatty ve Campbell-Evans, 2020).

Tobin (2020), araştırmasında bireyin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini destekleyen liderlerin yetkinliklerini modelleyen üç liderlik uygulaması olduğundan bahsetmektedir. Buna göre sosyal ve duygusal öğrenme liderleri, bireylerin ihtiyaçlarını gidermek için kaynak ve zaman ayırmakta, birlikte görev yaptığı ekibiyle iyi ilişkiler kurmaya çalışmakta ve ekibinin gelişimini destekleyerek ortak karar alma yapıları oluşturmaktadırlar.

Sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin çerçevesi, bireylere yetki vererek güçlendirme ve iyileştirilmiş bir sistem anlayışını içermektedir. Bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenme liderleri, bireylerin ilişkilerini destekleyerek sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini pekiştirmelerine, streslerini yönetmelerine ve kişisel ve meslekî kapasitelerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadırlar (Bowers, Lemberger-Truelove ve Brigman, 2017).

Öğrencinin bütünsel gelişimi için ihtiyaç olan okul kültürü ve öğrenme ortamı sosyal ve duygusal öğrenme liderlerinin en iyi koşulları oluşturmaları ile sağlanacaktır (Beatty ve Campbell-Evans, 2020). Okullarda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin önyargı ve korkulardan uzak olarak güçlü etkileşim ve iletişim kurmaları, ekibin birbirine destek olarak birlikte iş yapabilmenin önemini farkında olmaları ve farklı bakış açıları geliştirerek işbirlikçi problem çözmeleri sosyal ve duygusal öğrenme liderliği açısından katkı sağlayacaktır (Elias, O'Brien ve Weissberg, 2006).

Sosyal ve duygusal öğrenme liderliği davranışları sergileyen okul müdürleri, öğrencilerin ve diğer bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirici etkinlikleri eğitim programlarına entegre etmeleri bireysel ve mesleki gelişimlerine de katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenme liderliği, bir vizyon doğrultusunda kaynakları etkin kullanarak bireylerin gelişimleri için arayış içinde olmayı gerektirmektedir (Jones ve Cater, 2020). Dolayısıyla başarılı sosyal ve duygusal öğrenme liderliği uygulamalarında; yön belirleme, insanları geliştirme ve

okulu yeniden tasarlama olmak üzere üç temel esastan bahsedilebilir. Şekil 2.5.'te bu esaslar gösterilmektedir (Leithwood ve diğerleri, 2004).



Şekil 2. 5. SDÖL Temel Esaslar

Kaynak: Leithwood ve diğerleri, 2004

Yön Belirleme

Bu liderlik uygulamasında lider, ekibindeki bireylerin meslekî faaliyet, hedef, amaç ve vizyonlarını geliştirecek etki bırakarak gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Bireylerin hedeflere ve amaçlara ulaşmakta zorlanmaları karşısında lider, ortak anlayış geliştirerek yönergelerle vizyon belirleme, teşvik etme, imkan tanıyarak motive etme gibi okulun hedeflerine de ulaşmasına destek olacak uygulamalarda bulunması gerekmektedir.

İnsanları Geliştirmek

Liderin ekibin motivasyonlarına destek sağlaması, yönergeler eşliğinde verimliliklerini artırması ve kapasitelerini geliştirmeye yönelik teşvikte bulunması bireylerin gelişmelerine yönelik gayretlerdendir. Bununla birlikte liderin kişiye özel destek sağlaması, entelektüel destek sağlaması, en iyi uygulama ve inanç modellerini sağlaması bu liderlik uygulamasına girmektedir.

Okulu Yeniden Tasarlamak

Okullarda öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi öğretmen ve okul müdürlerinin liderliklerine, motivasyonlarına ve kapasitelerine bağlıdır. Okul ortamındaki şartların değişmesi ile eğitimciler olumsuz olarak etkilenebilmekte, mesleki yıpranma ve durgunluk olabilmektedir. Bu tür durumların

önüne geçilebilmesi için liderler, okul performans hedefine ulaşabilmek için dışsal teşvikler, öğrencilerin ve öğretmenlerin güçlendirilmesine ve yenilenmesine yönelik etkinlikler yapmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmalar okul gibi yapıların yeniden tasarlanmasını sağlayarak paydaşların çalışmalarının etkililiğine de katkı sağlamış olacaktır (Leithwood ve diğerleri, 2004).

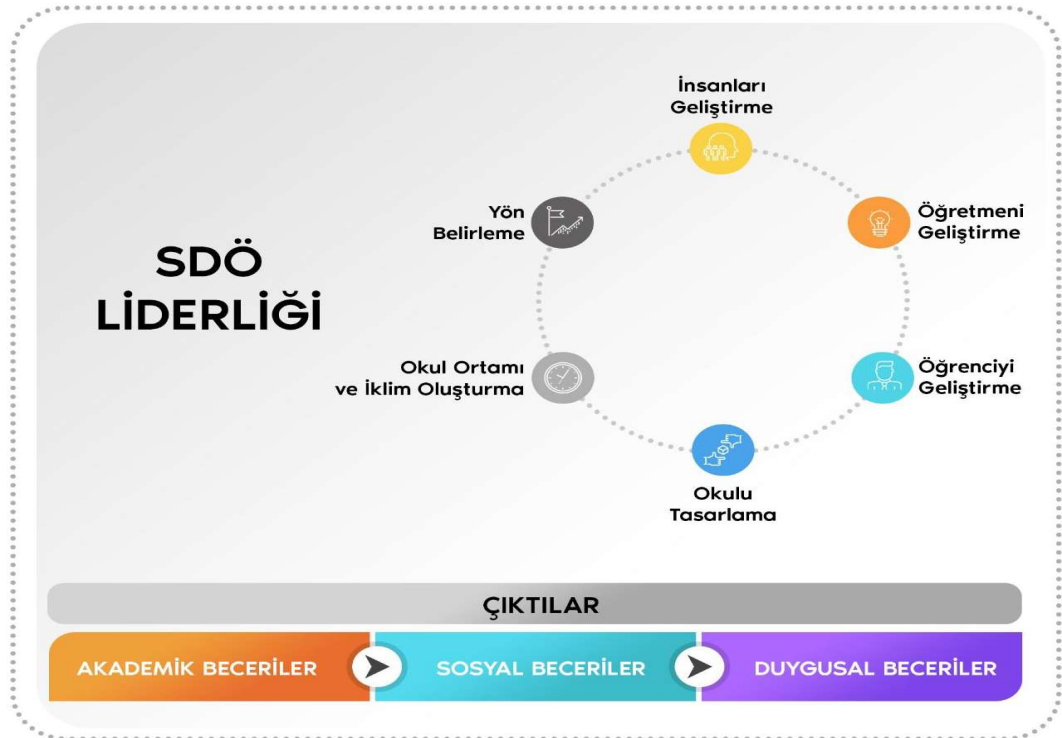
Literatürde eğitimde sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili çalışmaların toplumsal farkındalığı artırdığı yer almaktadır (McGarrigle, 2018). Teknolojinin gelişimi bireylere daha fazla özgür alanlar açmıştır. Böyle bir özgürlük ortamı öğrencilerin daha çok bireyselleşmesine yol açmakta dolayısıyla sosyal ve duygusal öğrenme davranışlarının gelişimi ihtiyaç haline gelmiştir. Bu amaçla sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar neticesinde müdahale programları da ortaya çıkmıştır (Elias, 2003). Sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarının başarılı bir sonuca ulaşması için bir program ve süreç dâhilinde gerçekleştirilmesi önemli bir husustur (Beatty ve Campbell-Evans, 2020; Bowers, Lemberger-Truelove ve Brigman, 2017; CASEL, 2003; Peterson, 2022). Bu uygulamaların okullarda okul, aile ve toplumsal işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesi, ileri düzeyde eğitim imkânları sağlanması, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin katkıları ile olmalıdır (DeCosta, 2020; Patrikakou ve diğerleri, 2005; Mahfouz ve Gordon, 2021). Yenilikçi eğitim uygulamaları öğrencilerin sınıfta daha etkin olmasını sağladığı gibi problem çözme becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda bireylerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi için okul paydaşları kendilerini geliştirmeli ve işbirliği yapmalıdır (Cohen, 2001; Kennedy, 2019). Öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesinde daha etkin rol almaktadır. Öğretmenlerin yüksek bir motivasyon içinde düşünce, duygu ve davranış gibi alanlarda öz yeterliklerinin gelişmesi okul müdürlerinin desteği ile olmaktadır. Dolayısıyla okul müdürleri öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini kazanmalarında dolaylı bir etki alanı oluşturmaktadırlar (Frydenberg, Martin ve Collie, 2017). Okul müdürleri öğrencilerle bireysel görüşme imkânları bularak onların daha fazla sorumluluk alma, duygusal ve akademik olarak iyileşmelerine teşvik etmeleri gerekmektedir. Bu durumun daha fazla etki oluşturması için aile fertleri ile ekip çalışması da yapılabilir (Frey, Fisher ve Smith, 2019).

Sosyal ve duygusal becerilerin merkezinde kişinin duygularını tanıması, başkalarının duygularını tanıması, farklı ortamlarda duygularını yönetebilmesi ve kişilerarası

iletişimi yönetebilmesi yer alır (CASEL, 2003). Sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ise eğitim kurumlarında bu becerilerin geliştirilmesi için ders içi ve ders dışı eğitim faaliyetlerine liderlik yapmaktır. Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okul müdürlerinin sosyal ve duygusal beceriler alanında bir yetkinliğe sahip olması, okuldaki öğretmenlere ve öğrencilere liderlik yapabilmesi okul paydaşları üzerinde etkili olacağını göstermektedir.

Günümüzde eğitim liderlerinden öğrencilerin akademik başarılarının yanında sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesi konusunda da gayret göstermesi gerektiği beklenmektedir. Sosyal ve duygusal becerilerin merkezinde kişinin kendi duygularını tanıması, başkalarının duygularını tanıması, sosyal ortamlarda duygularını yönetebilmesi ve kişilerarası iletişimi yönetebilmesi yer almaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ise eğitim kurumlarında bu becerileri geliştirmeye yönelik ders içi ve ders dışı bütün eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla sosyal ve duygusal öğrenmenin gerçekleşmesinde okul yönetimlerine de önemli bir pay düşmektedir.

Literatür taramaları ve araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin süreç ve çıktıları şematize eden model Şekil 2.6'da gösterilmiştir.



Şekil 2. 6. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Modeli.

Liderlik alanında literatür incelendiğinde öğretimsel liderlikle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla akademik başarıya yönelik olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderlik teorisi sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili boyutları açıklama açısından eksik kaldığı için bu çalışma, sosyal ve duygusal öğrenme boyutları da açıklanarak sosyal ve duygusal öğrenme liderliği teorisini ortaya koyma ve alana katkı sağlama çabasıdır.

2.3. Akademik ve Duygusal Öz Yeterlik

2.3.1. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, ilk olarak Bandura (1977) tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Teori’de ifade edilmektedir. Birçok disiplin alanında kullanılan öz yeterlik, bireyin belirli kazanımları elde etmek veya belli performansa ulaşmak için gerekli eylem aşamalarını planlayarak organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Öz yeterlik, sadece davranış ve bireylerin yapacaklarına inandıkları şeyleri değil zorlayıcı ve değişken koşulları göz önünde bulundurarak yapabileceklerine olan inançları da kapsamaktadır (Maddux, 1995). Bu tanımlardan yola çıkarak öz-yeterliğin bireyin eylem seçimini, gayretini ve farklı alanlardaki görevlerindeki başarısını etkilediği düşünülmektedir. Dolayısıyla bireyin başarılı eylemlerinin ardında öz yeterlik inancı olduğu ifade edilebilir (Artino, 2012).

Öz yeterlik, bireyin davranışlarını başlatmada ve yönünü belirlemede kilit bir öneme sahiptir. Ancak bireyin bir görevi yapabileceğine inanarak yerine getirmesi performansına olumlu etki edeceği ifade edilebilir (Usher ve Schunk, 2018). Öğrenciler açısından öz yeterlik inançlarını geliştirmek için öğrencilere karşı açık, şeffaf, belirli ve kapasitelerini zorlayıcı hedefler koymak önem kazanmaktadır. Bu amaçla öğrenciye sağlıklı ve düzgün bir iletişim diliyle geri bildirim verme, uygun modellemeler göstermenin öz yeterlik inançlarını geliştireceği ifade edilmektedir (Artino, 2012). Yine öz yeterlik farklı derslerdeki soruları yanıtlatabilecekleri, yazı yazıp kitap okuyabilecekleri, spor yapabilecekleri veya ayakkabı bağlamak gibi yeteneklerini geliştirebileceklerine dair inançlarıyla ilgilidir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Öz yeterlikle ilgili ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna ile psikolojik ve duygusal durum olmak üzere dört farklı beklenti kaynağı tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

Ustalık Deneyimleri: Dolaylı deneyimler veya uzmanlık deneyimleri olarak da isimlendirilen ustalık deneyimleri, güçlü bir etkinlik duygusu oluşturmada ve öz yeterlik inançlarının geliştirilmesinde en önemli hususlardandır. Bireyin bir görevi başarıyla yerine getirmesi öz yeterlik duygusunu güçlendirmektedir. Buna karşın zorluklarla yeterince mücadele etmemek, görevleri aksatmak öz-yeterliği zayıflatabilmektedir (Bandura, 1997).

Dolaylı Deneyimler: Öz yeterlik inançlarının oluşumunda etkili olan ikinci kaynak dolaylı deneyimlerdir. Dolaylı deneyimler, bireyin çevresinde ilişki kurabildiği insanları görerek model alması ile ortaya çıkabilir. İnsanların gözlemlenen başarı hikâyelerini dinlemek, başarılarını takip etmek bireyin başarıma duygusuna olan motivasyonunu olumlu katkı sağlayarak performanslarını iyileştirebileceklerine dair beklenti oluşturabilir. Sınıf ortamında ise öğrenci akranlarından bilgi edinebilir, başka öğrencilerin başarılarını gözlemleyerek kendi yeteneklerinin de ortaya çıkmasını sağlayabilir böylece motive de olabilir (Schunk, 1991).

Sözel İkna: Öz yeterlik inançlarının üçüncüsü ise sosyal ikna olarak bilinen sözel iknadır. Sözel ikna, bireylerin başarılı olabilmesi için çevresindekilerden gerekli beceri ve yeteneğe sahip olduklarına dair bildirim almalarıdır. Başka insanlardan sözel olarak alınan cesaret ile kendi hakkında şüphelerden kurtularak görevini en iyi şekilde yapması için odaklanmasına yardımcı olacaktır (Bandura, 1997). Sınıf ortamına bakıldığında ise öğrencilerin akranlarından aldıkları olumlu mesajlar ile farklı kültürlerden almış oldukları olumsuz ikna içeren mesajlara karşı da koruduğu ifade edilebilir (Usher ve Parajes, 2008).

Psikolojik ve Duygusal Durum: Öz yeterlik inançlarının sonuncu kaynağı psikolojik ve duygusal durumdur. Bireylerin ruh halleri, duygusal durumlar, stres düzeyleri ve fiziksel tepkilerin tamamı, belirli bir duruma karşı yetenekleri ile ilgili hissettiklerini etkileyebilir. Burada önemli olan husus, bireyin yaşadığı hislerin yoğunluğu ve bunları nasıl yorumladıklarıdır. Bununla birlikte bireyler zor şartlar altında veya zorlu durumlarla karşılaştıklarında stresi nasıl en aza indireceklerini ve psikolojik durumlarını kontrol altında tutarak, öz yeterlik duygularını geliştirebilirler (Bandura, 1997). Örnek olarak öğrencilerin akademik görevler aldığında yaşadıkları endişe, korku gibi duygular öğrencilerin yetersizliği gibi yorumlanabilir. Bu bakımdan öğrencilerin duygusal ve psikolojik olarak güçlü olması öz yeterlik inançlarına olumlu katkı sağlayabilir (Usher ve Parajes, 2008).

2.3.2. Akademik Öz Yeterlik

Öz yeterlik, yıllar boyunca araştırmacıların ilgisini çeken bir alan olmuştur. Yapılan çalışmalar kavramın derinlemesine incelenmesini sağlamıştır. Akademik öz yeterlik kavramının da öz yeterlik çalışmalarının daha spesifik hale gelmesi ile ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında akademik öz yeterlik kavramsal çerçeve ve teorik çerçeve bakımından öz yeterlik ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Akademik öz yeterlik, bireyin akademik yaşamındaki başarı düzeyini ortaya koymak için ihtiyaç olan eylem aşamalarını organize etme ve uygulama konusunda kişisel yeterlilik yargıları olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Başka bir ifadeyle öz yeterlik kavramının bilişsel süreçleri de içeren akademik görevler bağlamında açıklanmasıdır. Akademik öz yeterlik, bireyin eğitimindeki akademik yeterliliğine ilişkin başarısını yerine getirmesiyle ilgili algı ve yargıları içermektedir. Bireyin bu görevlerdeki başarısı veya başarısızlığına olan inancı da akademik öz yeterlik kavramı ile ilişkilendirilebilir (Bong ve Skaalvik, 2003; Schunk, 1991).

Bir öğrencinin akademik öz-yeterliğinin gelişmesinde birçok etken sayılabilir. Bu etkenlerden biri de ailenin sosyo-ekonomik durumudur. Yapılan araştırmalarda ailenin sosyo-ekonomik statüsünün öğrencilerin akademik gelişimleri ile ilişkisinde aracılık ettiği ve öğrencilerin eğitimsel ve diğer gelişim alanlarında belirli bir etkiye sahip olduğu tespit edildiği (Bandura ve diğerleri, 1996). Öğretmenler de olumlu bir akademik öz yeterlik gelişim için hayati bir rol oynamaktadır. Evlerinde ebeveynlerinden yeterli desteği alamayan öğrenciler de dâhil olmak üzere öğretmenlerin yaptığı teşvikler akademik öz-yeterliğin gelişiminde yardımcı olmaktadır (Millburg, 2009).

Öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları akademik yılların başlarında geliştiği varsayıldığında doğru zamanda doğru müdahale ile akademik öz-yeterliğin iyileştirilmesi sağlanabilir. Öğrenciler, okul ortamında zorlayıcı çalışma ve beceri geliştirme fırsatları ile eğitimde ilerleyerek akademik olarak başarıya ulaşma yolunda büyük aşamalar kat edecektir (Bassi ve diğerleri, 2007; Peguero ve Shaffer, 2015).

Akademik öz yeterlik ve akademik performans birbirlerini farklı değişkenler aracılığıyla direk veya doğrudan etkilediği söylenebilir (Elias ve MacDonald, 2007). Akademik öz yeterlik, öğrencilerin çalışma beceri ve davranışları aracılığıyla ile uygulanabilirliği sağlandığında, farklı eğitim ortamlarında gelecekteki akademik

performanslarına ve öğrenmeyle ilgili duygularına etki edeceği öngörülmektedir. Bununla birlikte akademik öz yeterlik, akademik performansın doğrudan ve dolaylı etkisiyle öğrenmeyle ilgili duygulara etki edeceği öngörülmektedir. Akademik öz yeterlik, akademik performans ve öğrenmeyle ilgili duygular arasındaki ilişkide destek sağladığı ifade edilebilir (Putwain, Sander ve Larkin, 2013).

Akademik öz yeterlik anlayışını benimseyen eğitimciler, farklı öğretim yöntemler ve uygulamalarla öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine yardımcı olma, kapasitelerini zorlayan ve ulaşılabilir hedefler teşvik etme, yeterlik inanç düzeylerini artırmak için sağlıklı geri bildirim verme, akranlar arasında doğru modellemeleri kullanabilme öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının gelişmesinde etki edeceği ifade edilebilir (Artino, 2012). Akademik öz-yeterliğin gelişmesinde aile, akran, eğitim ve geçiş dönemlerinin etkileri olmak üzere dört husus etkili olmaktadır (Schunk ve Pajares, 2002).

Aile etkisi: Öz-yeterliğin ilk kaynağı aile ortamıdır. Gençlerin öz yeterliklerinin gelişmesinde anne babaların merak uyandırma ve farklı deneyimler yaşamasına müsaade etme gibi hususlar etki etmektedir. Çocukların ortamları düşünme, bilişsel ve akademik becerilerini geliştirecek materyaller ile zenginleştirilebilir. Böylelikle akademik öz-yeterliğin gelişmesine katkı sağlanmış olacaktır.

Akran Etkisi: Çocukların en kolay öz yeterlik geliştirebileceği kaynaklardan bir de akranlarıdır. Başkalarının başarılarını ve başarısızlıklarını gözlemlemek çocukların akademik öz yeterliklerine katkı sağlayabilir. Yapılan araştırmalar akranlar arasındaki sosyalleşme yüksek bir motivasyon ile birlikte akademik öz-yeterliği etkileyebilir. Model benzerliği gelişimsel düzeyler göz önünde bulundurulduğunda küçük yaş gruplarında daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Eğitimin Etkisi: Öğrencilerin akademik öz yeterlikleri öğrenciler arası rekabet, daha yüksek not alma, öğretmen ilgisinin azalması ve okul değişiklikleri gibi faktörler nedeniyle akademik öz yeterlikte düşüşler gözlemlenebilmektedir. Burada önemli olan husus öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu tür durumlar karşısında öğrencilerin aidiyet ve bağlılık duygularının geliştirilerek akademik öz-yeterliliğine katkı sağlamaya çalışmalarıdır.

Geçiş Dönemlerinin Etkileri: Akademik öz-yeterliğin gelişmesinde geçiş dönemleri de etkili olmaktadır. İlkokul çağındaki bir öğrenci hem öğretmeni hem de öğrenci

arkadaşlarıyla büyük zaman dilimlerinde birlikte olurlar. Ancak ortaokula geçiş dönemlerinde tanımadıkları yeni arkadaşlar ve birçok öğretmenle karşılaşmaları akademik öz yeterlik noktasında düşüşler başlamasına neden olduğu ifade edilebilir.

Huang (2013), akademik öz yeterlikte cinsiyet farklılıklarını belirlemek için yaptığı meta analizde, cinsiyet farklılıklarını istatistiksel olarak anlamlı ancak küçük bir farkla açıklamaktadır. Bunun sonucunda erken yaşlarda olan küçük bir etki, akademik öz yeterlik, ders seçimi ve meslek seçiminde küçük farklılıklara neden olabilmektedir.

Gore (2006), akademik öz yeterlik inançlarının üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik performanslarına kalıcı etki yaptığını belirtmektedir. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin akademik hedeflere ulaşmada sosyal ve akademik performans noktasında geri bildirim ihtiyacı duydukları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Owen ve Froman (1988), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin dersleri düzenli takip etme, basit matematik problemleri çözme gibi kolay olarak nitelendirilen davranışlarda daha çok deneyim kazandıklarını ve sınıfta bir hoca ile fikir tartışmasına girme, büyük bir sınıfta soruya cevap verme gibi daha zor olarak nitelendirilen davranışlarda daha az başarılı olduklarını ifade etmektedirler.

Bong ve Skaalvik, (2003), öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını iyileştirilerek yeterlik algılarının güçlendirmeleri gerektiğini, öğrencilerin yeteneklerini geliştirici ortamlar oluşturmaları gerektiğini ifade etmektedir. Yine akademik öz-yeterliğin öğrencilerin akademik benlikleri üzerindeki etkisinin artması ile öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar oluşturabileceğini belirtmektedirler.

Akademik öz yeterlikle ilgili birçok alanda çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Teknolojik gelişmelerin artması yenileşme ve değişim süreçlerinin hızlanması ile sınıf ortamlarında teknolojinin entegre edilmesi de önem kazanmıştır. Vance (2019), çalışmasında teknoloji tabanlı sınıfların öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine yardım eden bir ortam olması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin de teknolojiyi akademik öz- yeterliği artırmak için bütçe, eğitim ve teknoloji kullanımı gibi hususlarda desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

2.3.3. Duygusal Öz Yeterlik

Duygusal öz yeterlik, bireyin öfke, sinirlilik hali gibi birtakım olumsuz duygu ve düşünceleri önleme, korku veya endişe gibi birtakım olumsuz durumlara karşı sakinleşebilme gibi normal bir duygusal durumu takınma inançları olarak ifade edilebilir (Valois, Zullig ve Hunter, 2015). Duygusal öz yeterlik ile ifade edilmek istenen bireyin duyguları ile kendine bir algı geliştirmesi, bu algı ile sahip olduğu yetenekleri değerlendirmesi ve bu doğrultuda inanç geliştirmesidir (Petrides ve diğerleri, 2006).

Furnham ve Petrides (2003), duygusal zekâ özelliklerinin duygusal öz yeterlik olarak da isimlendirilebileceğini iddia ettiler. Buna karşı duygusal öz yeterlik, duygusal zekâ özellikleriyle aynı olmayıp kavramlar arasında farklılıklar söz konusudur (Kirk, Schutte ve Hine, 2011). Duygusal zekâ, bireyin duygularıyla ilişkili becerileri, bilgi algılama süreci yeteneği olarak tanımlanırken duygusal öz yeterlik, bireyin kendi duyguları ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda, bireyin kendisinde var olan yetenekleri ile aynı becerilerin değerlendirilmesine dair inancın oluşması şeklinde ifade edilmektedir (Petrides ve diğerleri, 2006).

Duygusal öz yeterlik incelendiğinde, ergenlik dönemindeki öğrencilerin olumsuz duygulara karşı mücadele etmede iyi bir ruh sağlığı ve direnç kazanma hususunda önemli bir faktör olarak kabul edilebilir (Armum ve Chellapan, 2016). Belirli bir müfredat dâhilinde duygusal öz-yeterliliği geliştirilen öğrencilerin okul hayatından sonra istihdamlarında ve kariyer gelişimlerinde önemli bir husus olduğu ifade edilebilir (Dacre Pool ve Qualter, 2013).

Duygusal öz yeterlik becerileri dört farklı boyutta incelenebilir. Bunlardan birincisi, bireyin kendi duygularının farkında olma, duygularını algılama ve yönetme becerileridir. Bu beceri ile birey olumsuz duyguları olumluya çevirebilir. Baskı altında veya sorunlarla karşı karşıya iken duygu durumunu düzenleyebilir böylece içinde bulunduğu duygu durumuna karşı en uygun ruh haline bürünebilir. Akademik başarısını ve fiziksel performansını artırmak için olumlu duygular geliştirebilir. İkincisi, bireyin kendi duygularını tanımlama ve anlama becerileridir. Birey kendi duygularını anladığında olumsuz duygulara sebep olan durumları bilebilir. Farklı duygular hissetmesine sebep veren durumları anlayabilir. Üçüncüsü, başkalarının duygularını yönetmek ve başa çıkma becerileridir. Bu becerilerin gelişmesi ile birey, başkalarını

olumlu veya duygular hissetmesinde etkin olan sebepleri bilebilir. Başkalarının yaşadığı olumsuz duyguları yönetebilmesinde destek olarak olumlu duygular geliştirmesinde veya sakinleşmesinde destek olabilir. Dördüncüsü, yüz ifadeleri ve beden dili ile duyguları algılamadır. Bu becerilerin gelişmesiyle birey yüz ifadesi, jestler, mimikler ve beden dili ile hangi duyguları ilettiğinin farkında olabilir. Yine başkalarının beden dili ve yüz ifadeleri ile hangi duyguları hissettiğini fark edebilir (Dacre Pool ve Qualter, 2012).

Kirk ve diğerleri (2008), duygusal öz yeterlik ve duygusal zekâ alanlarındaki araştırmalardan yola çıkarak duygusal öz yeterlik ölçeğini geliştirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre duygusal öz yeterlik ölçeğinin uygulanabilirliği tespit edildiği, duygusal öz- yeterliğin duygusal zekâ kavramı ile büyük ölçüde örtüştüğü, duygusal zekâ yeteneği kavramıyla da kısmen örtüştüğü görülmektedir.

Dacre Pool ve Qualter (2012), duygusal öz-yeterliğin dört boyuttan meydana gelen duygusal öz yeterlik ölçeği kullanılarak ölçülebileceğini ifade etmektedirler. Araştırma bulguları ile bireylerin gerçek duygusal becerileri ile yeteneklerine dair yargı içeren teorik duygusal öz yeterlik modellerinin desteklendiği de görülmektedir. Bununla birlikte duygusal zekâ yeteneği ile duygusal öz yeterlik arasında farklılık olabileceği de ifade edilmektedir.

Armum ve Chellappan (2016), Malezya’da farklı akademik düzeydeki ergenlerin sosyal ve duygusal öz yeterliklerini değerlendirmek için araştırma yapmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre akademik yetenekler arasında duygusal öz-yeterlilikte önemli bir fark olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitim, kariyer geliştirme gibi açılardan kadınlar ve erkekler arasında duygusal öz yeterlik açısından önemli bir fark olmadığı ifade edilmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın konusu olan sosyal ve duygusal öğrenme liderliği, akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik değişkenlerini farklı değişkenlerle ele almış araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği ile İlgili Araştırmalar

Bowers, Lemberger-Truelove ve Brigman (2017), okul danışmanları için sosyal duygusal liderlik çerçevesini incelemiştir. Çalışma literatür taraması olarak

gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okulda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri için psikolojik danışmanların önemli görevleri vardır. Psikolojik danışmanlar eğitimlerini çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olacak şekilde almışlardır. Bu eğitimler aynı zamanda onların destekleyici olmalarını sağlamaktadır. Bu özellikler aynı zamanda bir liderde bulunması gereken özelliklerdendir. Bu bağlamda çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının önce kendi sosyal ve duygusal bütünlüğünü sağlamaları gerektiği, sonra liderlik rolü üstlenerek öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini desteklemeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Sosyal ve duygusal öğrenme uygulamasında liderliğin rolünü araştıran McGarrigle ve diğerleri (2018), nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada okul liderlerinin sınıflarda öğrencilerle etkileşim kuran öğretmenleri desteklemedeki rolünü ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmadaki veriler Massachusetts'teki bir okul bölgesinde okul liderleriyle yapılan görüşmelere, öğretmen odak grup görüşmelerine ve düzeltilmiş öğretmen verilerine dayanmaktadır. Çalışmada okul liderlerinin eylemleri yön belirleme, insanları geliştirme ve organizasyonu yeniden tasarlama yönlerinden incelenmiştir (Leithwood ve diğerleri, 2004). Araştırma sonucuna göre bazı okul liderleri öğrencilerle ilişki kurma becerilerinin öğrenme kapasitesi ile gelişeceğini belirtirken bazı okul liderleri bu becerileri geliştirmenin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin artması için proaktif bir destek verilmesi gerektiği sonucu bulunmuştur.

“Sosyal duygusal öğrenme için liderlikte eşitliği ve ilgiyi merkeze alma: Farklı öğrenenler için kavramsal çerçevesi”ni araştıran Kennedy (2019), literatürde yeterli ampirik çalışmanın bulunmadığını ifade etmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarında okul liderlerinin rolünü inceleyerek iki soruya yanıt aramaktadır. Bunlar okul liderlerinin farklı öğrenenler için sosyal ve duygusal uygulamalar konusunda ne ölçüde bilgilendirildiği ve okul liderleri sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarını eşit odaklı bir merkezden nasıl kavramsallaştırabileceğidir. Araştırmanın sonucunda okul liderleri okul ortamındaki farklılıklara dikkat ederek ilgi ve eşitliği ön plana alarak sosyal ve duygusal öğrenme reformlarında daha aktif rol almaları önerilmektedir.

Okul müdürlerinin sosyal – duygusal eğitim liderliği ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri ve iş performansları arasındaki ilişkiyi araştıran Sezer ve Uzun (2020), ilişkisel tarama yöntemini kullanarak nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya

14 farklı okuldan 215 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal-Duygusal Eğitim Liderlik Ölçeği, Örgütsel Güven Ölçeği ve İş Performansı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin sosyal-duygusal eğitim liderlikleri öğretmenlerin örgütsel güvenlerini ve iş performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Bulgulardan hareketle okul müdürlerinin sosyal duygusal eğitim liderlik davranışlarının daha çok geliştirilerek öğretmenlerin iş performanslarının ve örgütsel güvenlerinin olumlu yönde etkilenmesi sağlanmalıdır.

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin inanç ve tutumlarını inceleyen Jones ve Cater (2020), Amerika Birleşik Devletleri'nin güneyinde yer alan bir eyalette bulunan devlet okulu müdürleri ile çalışmayı yapmışlardır. Araştırmacılar gömülü teori tekniğini kullanarak araştırmaya katılımcı olarak dâhil olmuşlar ve diğer katılımcılarla etkileşim kurmuşlardır. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin bir kısmında somut bir sosyal ve duygusal öğrenme anlayışına sahip olmadığı görülmüştür. Diğer kısım ise öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesinde okulun ve okul yöneticilerinin önemli bir rol oynadığını ve kendileri için büyük bir sorumluluk olduğunu ifade etmişlerdir. Günümüz şartlarında öğrencilerin bu önemli becerilerinin geliştirilmesinde okulun ve yöneticilerin önemini belirtmişlerdir.

Okul liderleri ile öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini destekleyen bir destek kültürünü araştıran Beatty ve Campbell-Evans (2020), nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme kullanılarak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine odaklanan okullar seçilmiştir. Seçilen okul liderlerine e-posta ile bilgilendirme mektubu gönderilmiş ve araştırmaya davet edilmiştir. Okul liderleri ile mülakatlar yapılarak dijital ortamda kayıt altına alınmış ve ardından görüşmeler deşifre edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin katılım odaklı olduğunda öğrenmeye dönüşmesi en önemli sonuç olarak bulunmuştur. Okul liderlerinin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için okulda destek kültürü oluşturmaları da ayrı bir sonuç olarak bulunmuştur.

DeCosta (2020), “Şehir okullarında sosyal-duygusal öğrenme ve kültürel olarak karşılıklı liderlik üzerindeki siyahî okul müdürlerinin bakışları: inançların, değerlerin ve liderlik uygulamalarının rolü” isimli çalışma yapmıştır. Araştırma nitel yöntemle

New York'ta devlet okullarında görev yapan 10 siyahî okul müdürüyle 18 açık uçlu sorudan meydana gelen bir formla yüz yüze veya telefonla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürleri inanç, değer ve tutumlarına dair fikirlerini öğrencileri önemsemek, toplumu önemsemek ve kendine bakmak olmak üzere 3 ana başlıkta ifade etmişlerdir.

Mahfouz ve Gordon (2021), araştırma makalesinde okul müdürlerinin sosyal-duygusal yeterliliklerini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre okul müdürleri, stresle etkili bir şekilde mücadele etmek için kişisel önceliklerini belirleyecekler böylece başarılı olabileceklerdir. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal yetkinlik bakımından da kendilerini geliştirmeleri gerektiği başka bir sonuç olarak ifade edilmiştir.

Massalkhi Farshoukh (2022), çalışmasında Lübnan'da okul müdürleri ve öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin algılarını incelemeye çalışmıştır. Araştırmacı, Lübnan'da sosyal ve duygusal öğrenme programlarını uygulayan okullarda görev yapan 8 okul müdürü ve 22 öğretmenle nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre eğitimcilerin sosyal ve duygusal öğrenmeye ve bunun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisine karşı olumlu bir anlayışa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okullardaki müfredat programında sosyal ve duygusal öğrenme programları yer almasa da sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle, çeşitli oyunlar ve etkinliklerle bireysel olarak gelişme gözlemlendiği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar, sosyal ve duygusal öğrenme programlarının müfredat içinde yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Peterson (2022), başarılı liselerde okul müdürlerinin sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada, okul müdürlerinin yüz yüze ve sanal öğrenme ortamları gibi farklı durumlarda başarısı yüksek olan okullarda öğrencilere sosyal ve duygusal öğrenme desteği sağlamadaki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve Orta Atlantik'teki başarılı okullarda görev yapan 8 okul müdürüyle yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini destekleyen bir kültürü teşvik etmede sahip oldukları önemi ortaya koymuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin öğretmen ve okul müdürlerini yetiştirilme sürecinde ve hizmet öncesi programlara dâhil edilmesi gerektiği ve okullarda müfredatın içinde yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

Bailey ve Weiner (2022), okul liderlerinin sosyal ve duygusal öğrenme beceri ve yeteneklerini algılama ve tanımlamalarına yönelik nitel çalışma gerçekleştirmiştir. Okul liderlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinden algıladıklarını ifade etmelerini, bu becerilerin okulda ve personel ilişkilerinde uygulama durumunu araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında geliştirilen görüşme formu ile 11 okul müdürüyle zoom platformu üzerinden yaklaşık bir saatlik görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul liderlerinin sosyal ve duygusal öğrenme rolü ve önemiyle ilgili yeterli çalışma yapmadıkları belirtilmektedir. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri konusunda yaptıkları tanımların CASEL'in tanımlarıyla ayrıştığı görülmektedir. En önemli bulgulardan biri okul müdürlerinin kendi sosyal ve duygusal öğrenme liderlik rolünün yeteri kadar farkına varmadıkları görülmektedir. Yine okul müdürlerinin sosyal ve duygusal beceriler konusunda bilgi sahibi olsalar da uygulama konusunda eksiklikler olduğunu ifade etmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde literatür sosyal ve duygusal öğrenme kavramı ile ilgili belirli sayıda araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak araştırmamıza konu olan sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme liderliğine değinilen ve benzerlik gösteren araştırmalardan elde edilen veriler, konunun önemini göstermektedir. Yapılan araştırmaların bazılarında okul müdürlerinin bu kavram ile henüz yeni tanıştıkları görülmektedir. Yine bazı araştırmalarda sosyal ve duygusal öğrenme lideri olarak okul müdürünün öğretmenleri ve öğrencileri birçok alanda etkileyerek onların etkin olmalarını sağladığı görülmektedir. Araştırmamızda da okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerine olan etkisi incelenecek ve alanyazındaki bir boşluğu doldurmaya çalışacaktır.

2.4.2. Akademik Öz yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Çevresel risk faktörlerinin risk altındaki kentsel lise öğrencilerinin akademik öz yeterliklerine etkisi isimli çalışmada Millburg (2009), 16 lise öğrencisiyle nitel bir çalışma yürütmüş ve gömülü teorisinin kavramsal çerçevesi altında çalışmasını yapmıştır. Veriler öğrencilerin öğrenim gördüğü liselerde toplanmıştır. Araştırmacı çevresel risk faktörlerinin risk altındaki lise öğrencilerinin akademik öz yeterliklerini nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmanın bulgularına göre çevresel risk faktörlerine maruz kalan öğrencilerin akademik öz yeterliği etkilenmemektedir.

Başka bir değişle çevresel risk faktörleri öğrencilerin akademik öz yeterliği üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik öz yeterlik ve okula yabancılaşma algılarını araştıran çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Uslu, 2018). Tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada Erzincan’da eğitim gören 963 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışmada “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “Akademik Öz yeterlik Ölçeği” ve araştırmacının geliştirdiği “Öğrenci Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite eğitim alan öğrencilerin yüksek düzeyde liderlik ve orta düzeyde akademik öz yeterlik ve okula yabancılaşma sergiledikleri belirlenmiştir. Yine liderlik becerilerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları artırılabilirken, okula yabancılaşma seviyelerinin azaltılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Birleştirici eğitim teknolojisine yönelik farklı yaklaşımlar ile sınıflarda öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik algılarının karşılaştırılması başlıklı çalışmada Vance (2019), 383 öğrenci ile nicel bir yöntem kullanmıştır. Çalışmada, sınıflardaki teknolojik imkanların eğitime entegre edilmesiyle öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlikleri ile bir ilişki olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Sonuç olarak sınıflarda teknolojinin entegre edilmesiyle öğrencinin akademik öz yeterlik arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu, diğer öz yeterlik türleriyle anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Liderlik, okul kültürü, kolektif yeterlik, akademik öz yeterlik ve sosyoekonomik durum öğrenci başarısını nasıl etkilediğini araştıran Bozkurt ve diğerleri (2021), nicel bir çalışma yapmıştır. Tabakalı örnekleme tekniği ile Çankırı ilindeki 30 okulda 194 öğretmen ve 948 öğrenci ile görüşmüşlerdir. Çalışmada kullanılan “Örgüt Kültürü Ölçeği”, “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” ve “Kolektif Öğretmen Yeterlik Ölçeği” öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır. Akademik öz yeterlik ölçeği ise öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin sosyoekonomik durumu akademik öz yeterliğin ve kolektif yeterliliğin öğrencilerin ortalama akademik puanları üzerinde anlamlı etki oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının, örgüt kültürü algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu başka bir bulgu olarak ifade edilmiştir.

Zysberg ve Schwabsky (2021), yaptığı araştırmasında okul iklimi, akademik öz yeterlik ve öğrenci başarısını incelemiştir. Araştırmada İsrail’de ortaokul ve lisede öğrenim gören 1641 öğrenci ile görüşülerek akademik öz yeterliğin okul iklimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bir modeli test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada akademik öz yeterlik ölçeği, okul iklimi ölçeği, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin Matematik ve İngilizce ders notları da alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, okul iklimi, akademik öz yeterlik ile olumlu bir şekilde ilişkilendirilmiş ve başarıyı pozitif olarak etkilediği model ile ortaya konulmuştur.

Ciminli (2022), çalışmasında öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını, umut ve okulda öznel iyi oluş düzeylerini arttırmaya dönük BDT programının etkililiğini araştırmıştır. Araştırma yarı deneysel desene uygun olarak kişisel bilgi formu, akademik öz yeterlik ölçeği, sürekli umut ölçeği ve ergenler için kısa okulda öznel iyi oluş ölçeği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada 723, gerçek uygulamada 529 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Pilot uygulamada elde edilen sonuca göre müdahale programı hazırlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre bilişsel davranışçı müdahale programı akademik öz yeterlik, umut ve okulda öznel iyi oluşu artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Akyol (2022), lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış düzeylerinin akademik öz yeterlik, öz düzenleme ve okul bağlılığı ile ilişkisinin incelemiştir. Araştırma nicel yöntemle Bursa’da 4 farklı lise türünde 893 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, ‘‘Akademik Bağlamda Akış’’, ‘‘Akademik Öz yeterlik’’, ‘‘Öz düzenleme’’, ‘‘Utrecht Okul Bağlılığı’’ ölçekleri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada, akademik bağlamda akış ile akademik öz yeterlik, öz düzenleme ve okul bağlılığı arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Fen ve Sosyal Bilimler Liseli öğrencilerinin Anadolu Lisesi ve Anadolu İHL’li öğrencilere göre akademik bağlamda akış düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu bir başka bulgu olarak bulunmuştur.

Alanyazın taramaları incelendiğinde akademik öz yeterlik kavramı öz yeterliğin bir türü olarak belirtildiği görülmektedir. Yapılan araştırmaların büyük kısmının üniversite öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların bir kısmı da ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmaların nispeten daha az olduğu görülmektedir. Bütün çalışmalarda görülen ortak bulguya göre akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça akademik başarı da belirli

oranda artmaktadır. Yine araştırmalarda farklı öğrenme alanlarının akademik öz yeterlik düzeylerine olumlu etki ettiği görölmektedir. Çalışmamızda da sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile akademik öz yeterlik arasında ilişkiler incelenecektir.

2.4.3. Duygusal Öz yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Valois ve diğerleri (2008), ergenlerde fiziksel aktivite davranışları ve duygusal öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Güney Carolina’da bulunan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Duygusal öz yeterlik ve fiziksel aktivite davranışları ölçeği kullanılarak 3836 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Çalışmada büyük bir kesit alınarak ergenlerde fiziksel aktivite ile duygusal öz yeterlik arasındaki potansiyel ilişkileri araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre önemli sayıda ergenin düşük, orta ve yüksek düzeyde fiziksel aktivitelere katılmadığı bulunmuştur. Yine önemli sayıda ergenin duygusal öz yeterlikleri düşük ve orta düzeyde bulunmuştur. Okul ve toplum temelli ruh sağlığı hizmetleri ile fiziksel aktivite programları etkileşim içinde olduğu, bunların çıktılarının duygusal öz yeterlik üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Çalışanlar için ifade edici yazma müdahalesinin duygusal öz yeterlik, duygusal zekâ, duygulanım ve iş yerinde kabalık üzerindeki etkisini araştıran Kirk ve diğerleri (2011), planlanmış bir müdahalenin etkisini incelemiştir. 46 katılımcı ile tamamlanan müdahale çalışması Avustralya’da yapılmıştır. Ön test ve son testler e-posta ve kâğıt kalem uygulamasıyla yapılmıştır. Ön test uygulamasından sonra katılımcılar dönüşümlü olarak müdahale koşuluna tabi olmuşlardır. 2 haftalık süresinin sonunda son ölçümler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda müdahale yapılan katılımcıların duygusal zekâ ve duygusal öz yeterliklerinde olumlu yansımalar görölmüştür. Bir başka bulgu olarak işyerinde nezaketsizlikte azalma davranışları da gözlemlenmiştir.

Üniversite öğrencilerine yönelik bir öğretim müdahalesi yoluyla duygusal zekâyı ve duygusal öz yeterliği geliştirme başlıklı çalışmasında Dacre Pool ve Qualter (2012), İngiltere’de bir üniversitede öğrenim gören 134 öğrenci ile yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Müdahale grubunda 66, kontrol grubunda ise 68 katılımcı yer almıştır. Çalışmada bir öğretim programı müdahalesi yoluyla üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve duygusal öz yeterlik düzeylerinin gelişip gelişmediği araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre duygusal öz yeterliği ve duygusal

zekâ yeteneğinin bazı yönlerden artırmanın geliştirmenin mümkün olduğu görülmüştür. Bu durumun uygulanan programın belirgin bir şekilde deneyimsel öğrenme modeli ile tasarlanması ve teorik bilgidan daha derin uygulama fırsatı sağlamasından kaynaklandığı ifade edilmektedir.

Tariq ve diğerleri (2013), lisans öğrencilerinde matematik okuryazarlığı: cinsiyetin, duygusal zekânın ve duygusal öz yeterliğin rolünü araştırmışlardır. Çalışma, Birleşik Krallık'ta lisans düzeyinde öğrenim gören 175 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ampirik olarak yapılan araştırma, lisans öğrencilerinin matematik okuryazarlığında duygusal zekâ ve duygusal öz yeterliğin oynadığı rolleri ve duygusal zekâ ve duygusal öz yeterliğin öğrencilerin matematik okuryazarlığına yönelik inanç ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada çevrimiçi olarak matematik okuryazarlığı testi, duygusal zekâ ve duygusal öz yeterlik ölçekleri uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre erkek öğrencilerin ortalama puanları kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Genelde matematik becerileri konusunda erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha fazla güven duyduklarını ifade etmişlerdir. Bir başka bulguya göre erkek öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri matematik öğrenimiyle ilgili inançlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Hem duygusal zekâ hem de duygusal öz yeterlikte kadın öğrenciler arasında test performansı ve matematiğe ilişkin inançlar arasında daha büyük bir rol olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğan ve diğerleri (2013), özgüven, psikolojik sağlık, duygusal öz yeterlik ve etki dengelerinin mutluluk üzerindeki rolü: bir yol modeli adlı çalışmayı yapmışlardır. Çalışmada benlik saygısı, psikolojik iyi oluş, duygusal öz yeterlik ve duygulanım dengesi değişkenlerinin mutluluk üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören 340 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada Oxford Mutluluk Anketi kısa form, kendini beğenme/kendini yetkinlik ölçeği, gelişme ölçeği, duygusal öz yeterlik ölçeği ve olumlu-olumsuz olaylar ölçeği kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler yol analizi ile bulunmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, psikolojik iyi oluş, duygusal öz yeterlik ve duygulanım dengesi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu, psikolojik iyi oluşun ve duygulanım dengesinin benlik saygısı ve mutluluk üzerinde olumlu etkisi olduğu, duygusal öz yeterliğin benlik saygısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve benlik saygısının mutluluk üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur.

Goroshit ve Hen (2014), duygusal öz yeterlik, öğretmenlerin öz yeterlik ve empatilerini ne ölçüde yordadığını incelemiştir. Araştırma kapsamında 273 öğretmen ile görüşülmüştür. Çalışmada empati ve öğretmen öz yeterliğinin duygusal öz yeterlik tarafından ne düzeyde yordandığı ve duygusal öz yeterliğin öğretmenlerin öz yeterlik ve empatilerini açıklanan varyansa ne düzeyde katkıda bulunduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre üç değişkenin de hepsinin birbirleriyle pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Yapısal modelin analizinde cinsiyet, akademik derece ve öğretmenlik deneyim yılı göz önünde bulundurulduğunda duygusal öz yeterlik öğretmen öz yeterliği ve empatilerini pozitif olarak yordadığı bulunmuştur.

Ergenlerde duygusal öz yeterlik ve sürekli kaygı ilişkisini inceleyen Özkan Deniz (2015), Aydın ilinde öğrenim gören 300 lise son sınıf öğrencisiyle nicel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ergenlerde duygusal öz yeterlik ve sürekli kaygı ilişkisini ve ergenlerde duygusal öz yeterlik ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre ergenlerde duygusal öz yeterlik ile alt boyutları ve sürekli kaygı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Demografik özelliklere göre duygusal öz yeterlik ve alt boyutları ile sürekli kaygı düzeylerinin de farklılaşmadığı bulunmuştur. Zorluklar karşısında mücadele edecek etme gücünü bulma durumuna göre duygusal öz yeterlik ve alt boyutlarının sürekli kaygı düzeyleri ile farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Gök (2020), ortaöğretim öğrencilerinde duygusal öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelediği nicel bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin duygusal öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada “Duygusal Öz yeterlik Ölçeği”, “Problem Çözme Becerileri Envanteri” ve “Sosyodemografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çalışma İstanbul ilinde öğrenim gören 384 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre duygusal öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin duygusal öz yeterlik düzeyleri kendi akranları arasında sevilme durumu göz önünde bulundurulduğunda bu durum genellikle daha çok sevilenler tarafına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Alanyazındaki duygusal öz yeterlik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin özne olduğu araştırmalar bulunmaktadır. Duygusal öz yeterlik ile farklı

değişkenlerin ilişkileri incelenerek olumlu ve olumsuz etki eden durumlar saptanmıştır. Okul başarısı, akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik arasında birbirini olumlu etkileyen araştırmalar görülmektedir. Çalışmamızda da sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile duygusal öz yeterlik arasında ilişkiler incelenecektir.



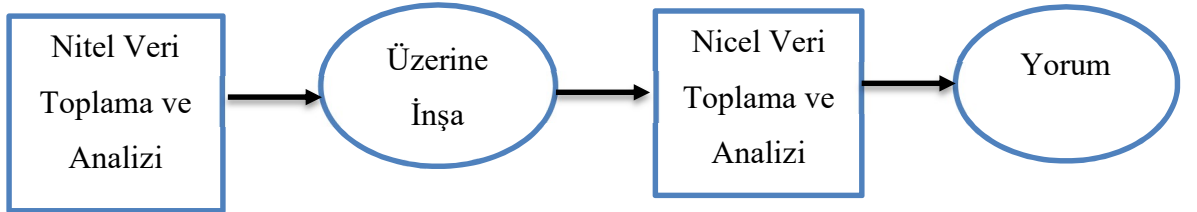
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmamızda belirlenen amaca yönelik gerekli verinin toplanması için herhangi bir ölçme aracı bulunmaması nedeniyle, araştırma konusunda yer alan sosyal ve duygusal öğrenme liderliği hakkında veri toplamak için ölçek geliştirme aşaması da bulunmaktadır. Araştırmada yeterli literatür taramasının ardından nitel veri toplanmış ve bu verilere dayalı ölçme aracı geliştirilmiş ve ölçek yeterli örneklem üzerinde uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırma karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desene göre yapılmıştır. Keşfedici sıralı desen, olguları ortaya çıkarmak amacıyla nitel verilere ulaşmayı, daha sonra bu verilerden elde ettiği örüntüleri açıklamak için nicel veri kullanmayı amaçlayan bir desendir. Bu desen ile araştırmacı, olguları ortaya çıkararak temaları belirler ardından bir ölçme aracı geliştirir ve bu ölçeği bir örneklem üzerinde uygular. Bir araştırmada ihtiyaç duyulan ölçme araçları bulunmadığı durumlarda keşfedici sıralı desenin kullanımı uygun olmaktadır (Creswell, 2017). Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliği arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlandığı ve “okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranış ölçeği” geliştirildiğinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır.



Şekil 3. 1 Araştırma Desenin Aşamaları

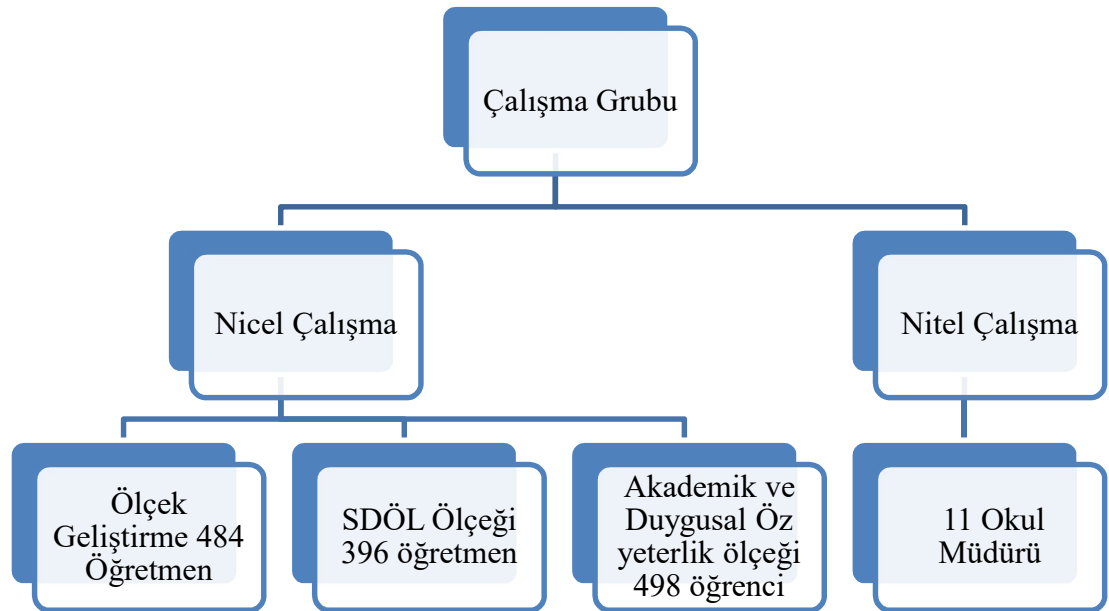
Kaynak: Creswell, 2017

Şekil 3.1’de de görüldüğü gibi keşfedici sıralı desen aşamaları nitel veri toplama ile başlamakta nicel verilerin toplanması ve yorumlama ile de sona ermektedir. İlk aşama olan nitel veriler, hazırlanan soruların belirlenen çalışma grubu ile görüşmeler

neticesinde toplanmaktadır. Bu aşamadan sonra toplanan veriler analiz edilerek nicel veri toplama aşamasında kullanılacak ölçeğin geliştirilmesine başlanmaktadır. Nicel verinin toplanması için geliştirilen ölçek belirlenen örneklem ile uygulanmaktadır. Bu sürecin son aşamasında nitel ve nicel veriler birlikte ele alınarak tartışma bölümünde birlikte yorumlanmaktadır (Creswell, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaç okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışları öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya konması planlanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan 11 okul müdürü ile görüşülmüştür. Araştırmada geliştirilen ölçek ve öğrencilere uygulanan ölçekler, maksimum çeşitliliği sağlamak için İstanbul ili Anadolu yakasındaki Anadolu Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi türlerindeki 15 lisede uygulanmıştır. Okul müdürü görüşmeleri, öğretmen ve öğrenci anket uygulamaları için elverişli olan, kolaylık sağlayan okullar tercih edilmiştir. Çalışma grubu Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3. 2 Araştırmaya Ait Çalışma Grubu

3.2.1. Nitel Boyutta Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, katılımcıların çoklu bakış açısını belirtmesi ve araştırmalara zenginlik katması bakımından ayırt edici özelliği olan çalışmalardır. Araştırmanın nitel kısmında örneklemin farklılığını ortaya koymak için maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, farklı katılımcı kitlesinin ve uygulama ortamının birbirinden farklılaşan çeşitli özelliklerine göre örnekleme alındığı bir uygulamadır. Bu yöntem ile belirlenen özelliklerin farklı boyutlarını ortaya koymak için farklı araştırma mekânlarında bireylerle görüşmek gerekmektedir (Creswell, 2017). Bu amaçla belirlenen çalışma grubundaki katılımcıların araştırmanın konusuna ve problemine mümkün olduğunca çok katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda belirli bir konuda katılımcıların çeşitlilik göstermesi ile aynı söylemlerde bulunup bulunmadığı ortaya çıkarılmış olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmadaki katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uzmanlardan görüş alınarak oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği detaylı bir şekilde incelenerek araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel aşamada birlikte çalışılan katılımcılar, nicel aşamada örnekleme dâhil edilecek okulların okul müdürlerinden seçilmiştir. Araştırmada maksimum çeşitliliğin sağlanması için İstanbul ili Anadolu yakasındaki farklı lise türlerinde (proje liseler, meslek liseleri, anadolu liseleri vb.) farklı bölgelerde görev yapan okul müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşülen katılımcılar, nicel çalışmada yer alan örneklemdaki okullarda görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan 11 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda en az 4 sene görev yapmasına dikkat edilmiştir. 4 yıllık görev süresi, okul müdürünün öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisinin ortaya çıkması açısından yeterli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutundaki okul müdürlerine ait demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Nitel Boyuttaki Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri

Okul	Okul	Kıdem	Müdürlük	Cinsiyet	Branş	Eğitim
------	------	-------	----------	----------	-------	--------

M1	A.İ.H.L.	11	6	Erkek	İlahiyat	Lisans
M2	M.T.A.L.	22	8	Erkek	T.D. Edebiyat	Lisans
M3	And. L.	30	20	Erkek	Felsefe	Yüksek
M4	And. L.	22	4	Erkek	Coğrafya	Lisans
M5	And. L.	27	16	Erkek	Kimya	Lisans
M6	And. L.	20	7	Erkek	T.D. Edebiyat	Yüksek
M7	M.T.A.L.	14	4	Erkek	Tarih	Lisans
M8	A.İ.H.L.	12	6	Erkek	İlahiyat	Yüksek
M9	A.İ.H.L.	11	4	Erkek	T.D. Edebiyat	Lisans
M10	And. L.	24	7	Kadın	Biyoloji	Doktora
M11	M.T.A.L.	29	13	Kadın	Sağlık Eğitimi	Yüksek

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmanın nitel çalışma grubunda on bir okul müdürü bulunmaktadır. Bu müdürlerin ikisi kadın, dokuzu erkektir. Kadın müdürlerin birinin branşı biyoloji eğitim düzeyi ise doktora, diğer kadın müdür ise sağlık eğitimi branşında olup eğitim düzeyi yüksek lisanslıdır. Erkek müdürlerin üçü Türk Dili ve Edebiyatı branşındadır, müdürlerden ikisi lisans biri ise yüksek lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Müdürlerden ikisi İlahiyat mezunu bu müdürlerden birinin ise yüksek lisans eğitimi aldığı görülmektedir. Müdürlerden dördü ise Tarih, Coğrafya, Kimya ve Felsefe branşındadır. Okul müdürlerinden üçü 1-5 yıl arası, beş tanesi 6-10 yıl arası, biri 11-15 yıl arası, ikisi 16-20 yıl arası okul müdürlüğü kıdemine sahiptir.

3.2.2. Ölçek Geliştirme Evreni

Ölçek geliştirme aşamasındaki evren 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan devlet okullarında görev yapan 48570 yöneticiler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubu olarak Anadolu yakasında bulunan Tuzla, Pendik ve Kartal ilçeleri belirlenmiştir. Toplam 484 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Örneklem sayısı %5 hata payı, %95 güven seviyesi göz önünde bulundurularak 381 olarak hesaplanmıştır (Bartlett, Kotrlık ve Higgins, 2001).

Tavsiye edilen bu kriterlere göre 484 katılımcıdan oluşan örneklemin büyüklüğünün evreni temsil ettiği söylenebilir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Ölçek Geliştirme Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	221	45,7
	Erkek	263	54,3
Mezuniyet	Lisans	390	80,6
	Lisansüstü	94	19,4
Kıdem	5 yıl ve altı	66	13,6
	6-10 yıl arası	103	21,3
	11-15 yıl arası	100	20,7
	16-20 yıl arası	75	15,5
	21-25 yıl arası	79	16,3
	26 yıl ve üstü	61	12,6
Eğitim Kademesi	Anaokulu	28	5,8
	İlkokul	237	49
	Ortaokul	133	27,5
	Lise	86	17,8
Yaş	30 yaş ve altı	93	19,2
	31-40 arası	194	40,1
	41-50 arası	144	41,2
	51 ve üstü	53	9,6
Toplam		484	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,7’si erkek (221), ve %54,3’ü (263) kadındır. Öğretmenlerin %80,6’sı (390) ön lisans ve lisans mezunu, %19,4’ü (94) yüksek lisans ve doktora mezunudur. Katılımcıları meslekî kıdemleri %13,6’sı (66) 5 yıl ve altı, %21,3’ü (103) 6-10 yıl arası, %20,7’si (100) 11-15 yıl arası, %15,5’i (75) 16-20 yıl arası, %16,3’ü (79) 21-25 yıl arası, %12,6’sı (61) 26 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin %5,8’i (28) anaokulu, %49’u (237) ilkokul, %27,5’i (133) ortaokul, %17,8’i (86) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %19,2’si (93) 30 yaş

ve altı, %40,1'i (194) 31-40 yaş arasında, %41,2'si (144) 41-50 yaş arasında, %9,6'sı 51 yaş ve üstüdür.

3.2.3. Uygulama Çalışma Grupları

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, İstanbul ili Anadolu yakasında Kartal, Pendik, Tuzla ilçelerinde bulunan 4'ü Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, 5'i Anadolu İmam Hatip Lisesi, 4'ü Anadolu Lisesi ve 2'si Fen Lisesi olmak üzere 15 lisede uygulanmıştır. Toplam 396 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Örneklem sayısı %5 hata payı, %95 güven seviyesi göz önünde bulundurularak 381 olarak hesaplanmıştır (Bartlett, Kotrlik ve Higgins, 2001). Tavsiye edilen bu kriterlere göre 396 katılımcıdan oluşan örneklemin büyüklüğünün evreni temsil ettiği söylenebilir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3: Uygulama Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	191	48,2
	Erkek	205	51,8
Mezuniyet	Lisans	295	74,5
	Lisansüstü	101	25,5
Kıdem	5 yıl ve altı	32	8,1
	6-10 yıl arası	98	24,7
	11-15 yıl arası	82	20,7
	16-20 yıl arası	63	15,9
	21-25 yıl arası	88	22,2
	26 yıl ve üstü	33	8,3
Okul Türü	Anadolu L.	119	30,1
	M.T.A.L.	99	25
	A.İ.H.L.	129	32,6
	Fen L.	49	12,4
Yaş	30 yaş ve altı	42	10,6
	31-40 arası	153	38,6
	41-50 arası	163	41,2
	51 ve üstü	38	9,6

Toplam	396	100
--------	-----	-----

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,8'i erkek (205), ve %48,2'si (191) kadındır. Öğretmenlerin %74,5'i (295) ön lisans ve lisans mezunu, %25,5'i (101) yüksek lisans ve doktora mezunudur. Katılımcıların meslekî kıdemleri %8,1'i (32) 5 yıl ve altı, %24,7'i (98) 6-10 yıl arası, %20,7'si (82) 11-15 yıl arası, %15,9'u (63) 16-20 yıl arası, %22,2'si (88) 21-25 yıl arası, %8,3'ü (33) 26 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin %30,1'i (119) Anadolu Lisesi, %25'i (99) Meslekî Teknik ve Anadolu Lisesi, %32,6'sı (129) Anadolu İmam Hatip Lisesi, %12,4'ü (49) Fen Lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %10,6'sı (42) 30 yaş ve altı, %38,6'sı (153) 31-40 yaş arasında, %41,2'si (163) 41-50 yaş arasında, %9,6'sı (38) 51 yaş ve üstüdür.

Araştırmada geliştirilen ölçek öğretmenlere uygulanmıştır. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilere ise akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik ölçekleri uygulanmıştır. Bu ölçeklerin uygulandığı katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Öğrenci Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	192	38,6
	Erkek	306	61,4
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	11	2,2
	Okur-yazar	13	2,6
	İlkokul Mezunu	172	34,5
	Ortaokul Mezunu	86	17,3
	Lise Mezunu	119	23,9
	Üniversite Mezunu	82	16,5
	Y. lisans-Doktora	15	3
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	3	,6
	Okur-yazar	5	1
	İlkokul Mezunu	112	22,5
	Ortaokul Mezunu	77	15,5

	Lise Mezunu	163	32,7
	Üniversite Mezunu	108	21,7
	Y. lisans-Doktora	30	6
Okul Türü	Anadolu L.	133	26,7
	M.T.A.L.	150	30,1
	A.İ.H.L.	146	29,3
	Fen L.	69	13,9
Maddi Durum	0-4000 arası	57	11,4
	4001-8000 arası	145	29,1
	8001-12000 arası	105	21,1
	12001-16000 arası	126	25,3
	16001 ve üzeri	65	13,1
Toplam		498	100

Tablo 3.4'te gösterildiği gibi araştırmada yer alan öğrencilerin %61,4'ü erkek (306), ve %38,6'sı (192) kadındır. Öğrencilerin anne eğitim durumlarına bakıldığında %2,2'si (11) okur-yazar değil, %2,6'sı (13) okur-yazar, %34,5'i (172) ilkokul mezunu, %17,3'ü (86) ortaokul mezunu, %23,9'u (119) lise mezunu, %16,5'i (82) üniversite mezunu, %3'ü (15) yüksek lisans ve doktora mezunu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim durumlarına bakıldığında %,6'sı (3) okur-yazar değil, %1'i (5) okur-yazar, %22,5'i (112) ilkokul mezunu, %15,5'i (77) ortaokul mezunu, %32,7'si (163) lise mezunu, %21,7'si (108) üniversite mezunu, %6'ü (30) yüksek lisans ve doktora mezunu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %26,7'si (133) Anadolu Lisesi, %30,1'i (150) Meslekî Teknik ve Anadolu Lisesi, %29,3'ü (146) Anadolu İmam Hatip Lisesi, %13,9'u (69) Fen Lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin ailelerinin maddî durumları incelendiğinde %11,4'ü (57) 0-4000 arası, %29,1'i (145) 4001-8000 arası, %21,1'i (105) 8001-12000 arası, %25,3'ü (126) 12001-16000 arası, %13,1'i (65) 16001 ve üzerindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma, karma araştırma desenine göre yapıldığından veri toplama işlemi iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada nitel veri toplamak için uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İkinci aşamada

veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Ölçeği” ile geçerlilik ve güvenirlik aşamalarını geçerek uygulanan “Akademik Öz yeterlik Ölçeği” ve “Duygusal Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bununla birlikte katılımcılara ait demografik bilgileri ölçmek için kişisel bilgi formu da yer almaktadır. Araştırmanın iki bölümü için de gereken resmî izin işlemleri İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır (Ek 7). Birinci aşama olan nitel veri toplama aşaması Mayıs 2022 döneminde katılımcı okul müdürlerinin okullarına giderek gerçekleştirilmiştir. İkinci aşama verileri ise Haziran 2022 döneminde görüşme yapılan okul müdürlerinin okullarında gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Nitel veri toplama aracı

Araştırmanın nitel boyutunda okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek katılımcıların tecrübelerini daha detaylı olarak açıklaması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Creswell, 2017). Yarı yapılandırılmış formlar, görüşülen katılımcıların duygularını, düşüncelerini daha iyi anlamak, araştırma konusuna dair kavram ve bakış açılarını daha geniş boyutlarıyla ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış araştırmanın amaçlarına destek olacak şekilde 8 sorudan oluşan soru havuzu hazırlanmıştır. Oluşturulan bu sorular eğitim yönetimi alanında çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların geri bildirimi ile soru sayısı 6’ya indirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların görüşlerini daha iyi ifade edebilmeleri amacıyla sonda tipi sorular da hazırlanarak kullanılmıştır. Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışlarının belirlenmesi için araştırmanın bu bölümünde bire bir görüşmeler ile veri toplamaya karar verilmiştir.

3.3.1.1. Nitel Görüşme Süreci

Nitel araştırmalarda araştırmacı, veri toplamak için gerekli olan görüşme sorularını belirleyerek görüşme türüne karar vermektedir. Yapılacak görüşmelerin zaman, maliyet ve katılımcılara ulaşım açısından uygunluğu görüşme türünün belirlenmesinde önem kazanmaktadır. Bu görüşme türlerinden bire bir görüşme diğer görüşme türlerine göre daha maliyetli ve daha çok zaman ayrılması gereken bireysel görüşmelerdir. Nitel araştırmalar içerisinde en çok uygulanan yaklaşımdır. Araştırmacının tek bir

katılımcı ile görüşerek hazırladığı soruları sorarak ve bütün görüşmeyi kayıt altına alması gerekmektedir. Bu görüşmeler, araştırmada elde edilen veriler yeterli doygunluğa ulaşıldığında tamamlanabilmektedir (Creswell, 2017).

Araştırma kapsamında İstanbul Anadolu yakasında bulunan farklı bölgelerdeki lise düzeyindeki farklı okul türlerinin okulun müdürleri ziyaret edilerek araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. 11 okul müdürü bu araştırma için gönüllü olduklarını belirtmişler ve belirlenen gün ve tarihlerde okul müdürleri ziyaret edilerek görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. 2 okul müdürü ile yapılan görüşme müdürlerin müsait olmadıkları gerekçesiyle daha sonradan çevrimiçi program aracılığı ile görüntü ve ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşmelerin başında katılımcıların onayları alınmış katılımcıların istekli olarak görüşleri paylaştıkları görülmüştür.

3.3.1.2. Nitel Veri Toplama Aracına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların gerçekliği, inanılabilirliği veya doğruluğu oldukça önemli bir husustur. Bu hususları açıklamak için geçerlik ve güvenirlik kavramları kullanılmaktadır. Geçerlik, görüşmelerden elde edilen bulguların doğruluğunu, güvenirlik ise başka çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılabilmesi olarak ifade edilebilir (Creswell, 2017). Nitel araştırmalarda araştırmayı gerçekleştiren kişi araştırmacıdır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, alanda araştırmayı yapan araştırmacının yeteneği, hassasiyeti ve yeterliliği ile ilgilidir (Patton, 2002).

Nitel araştırmalarda doğruluğu ve inanılabilirliği sağlamak amacıyla veriler raporlanarak yorumlanmaktadır. Çalışmanın inandırıcı olması iç geçerliği sağlaması açısından önemlidir. Nitel araştırmalarda iç geçerliğin sağlanması veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi yoluyla sağlanmaktadır. Dış geçerliğin sağlanması ise katılımcılarla yapılan görüşmelerin detaylı olarak kayıt altına alınması ve bütün sürecin ayrıntılı olarak aktarılmasını ifade etmektedir (Creswell, 2017). Nitel araştırmalarda güvenirlik araştırmanın tutarlı olması gerektiğini belirtirken, benzer koşullar altında tekrarlandığında sonuçların benzerliği olarak anlaşılmaktadır. Bulguların yorum yapılmadan açık kodlamalar ile doğrudan verilmesini, katılımcı görüşlerinin olduğu gibi aktarılmasını ifade etmektedir. Literatür taraması, farklı araştırmacıların çalışmalarının incelenmesi çalışmanın teyit edilmesi açısından uygulanabilecek yöntemlerdendir (Creswell, 2017).

Bu araştırmada güvenirliliği sağlamak adına katılımcı okul müdürleri ile kendilerinin belirlediği saat ve yerde buluşularak görüşmeler yapılmıştır. Böylece katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için güven ortamı oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler katılımcıların izni d hiline ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yapılan mülakatlara herhangi bir müdahalede bulunulmadan görüşme metinleri oluşturulmuştur. Daha sonra bu metinler katılımcı okul müdürlerine gönderilerek incelemeleri istenmiş ve araştırmanın güvenirliliğinin artması sağlanmıştır. Ayrıca katılımcıların her biri ile ayrı zaman ve mek nlarda yapılan görüşmeler yapılması ve görüşmelerde katılımcıların aynı sorulara benzer yanıtlar vermesi de araştırma verilerinin güvenilirliğini artırmıştır. Araştırmada i  geçerliğin ve dış geçerliğin sağlanması amacıyla mümkün olduğunca titiz çalışılmıştır. İ  geçerliliği artırmak için öznel görüşlerden kişisel önyargılardan uzak durarak analizler yapılmıştır. Tema ve kodlar belirlenirken gerçeğe uygunluk göstermesi için uzman görüşüne de başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda kodlamalar araştırmacı tarafından birkaç defa gözden ge erilmiştir. Çalışmanın bütün aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanarak sürecin aktarılabilişliği sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliği için çalışma grubunun maksimum çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların görüşleri ayrıntılı olarak açıklanarak ifade edilerek dış geçerliliğin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel görüşmelerin analizinde MAXQDA 2020 Nitel Veri Analiz programı kullanılmıştır. Böylece araştırmacının öznel etkisi azaltılmış ve geçerliliği artırmıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümündeki veri toplama araçlarının ilki, katılımcılara ait demografik bilgileri belirlemeye yönelik maddeler kapsayan kişisel bilgiler formudur. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nitel sorulardan elde edilen veriler ve literatürden faydalanılarak Sosyal ve Duygusal  ğrenme Liderlik  l eği (SD L ) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ile birlikte Jinks ve Morgan (1999) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik  z yeterlik  l eği (A  ) ve Kirk ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Totan ve diğerleri (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal  z yeterlik  l eği (D  ) belirlenen örneklem üzerinde uygulanmış ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik

davranışlarının öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin doğrudan veya dolaylı olmasının ortaya çıkarılması araştırmanın birincil amacı olmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler detaylıca başlıklar halinde verilecektir.

3.3.2.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeği

Araştırmacı, araştırmada kullanılan Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeğini (SDÖLÖ) ilgili alanyazın, araştırmanın nitel kısmında temellendirilen kuram bölümü ve uzman görüşleri doğrultusunda beşli likert tipinde (1 = kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Orta Düzeyde Katılıyorum, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) geliştirmiştir. Ölçek, öğretmenlerin gelişimine katkı, öğrencilerin gelişimine katkı ve okul ortamı ve iklim oluşturma olmak üzere üç boyut ve 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirilirken; neyin ölçülmesi gerektiğini açıkça belirtme, kuramsal çerçeve oluşturma, ölçek maddeleri için havuz oluşturma, ölçek formatına karar verme, madde havuzunu uzman görüşüne sunma, ölçek maddelerinin geçerliğini sağlama, pilot uygulama yapma, ölçek maddelerini değerlendirerek uygun madde sayısına çekme, ölçeğe son halini vererek uygun sayıda katılımcıyla uygulama aşamaları takip edilmelidir (DeVellis, 2017). Bu araştırmada geliştirilen Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeği için sırasıyla kuramsal çerçeve belirtilmiş, literatür ve nitel görüşmeler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuş, ölçme aracının formatı belirlenmiş, ölçeğin taslak maddeleri uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşlerine göre maddelerde düzeltmeler yapılarak görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanmış, ölçek ile uygun sayıda örneklem ile pilot uygulama yapılmış, elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve en son ölçeğe son hali verilerek katılımcılar ile uygulanmıştır.

3.3.2.1.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi

Alanyazın ve nitel görüşmeler neticesinde sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeği için 105 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüş doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış ve pilot uygulama için ölçeğe son hali verilmiştir. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik ölçeği pilot uygulamada 43 madde olarak uygulanmıştır.

Bir sonraki aşamada faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, bir ölçeğin özellikleriyle ilgili mevcut olan yapı, değişken veya boyutları belirlemede araştırmacıya yardımcı

olmaktadır (DeVellis, 2017). Faktör analizi genellikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) olmak üzere iki kısımda uygulanmaktadır. AFA, sosyal bilimlerde oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Bir kuram oluşturmaya çalışırken verilerin kusursuz olarak işlenerek faktörlerin maksimum fayda sağlayacak şekilde tespit edilmesinde kullanılırken DFA’da önceden ortaya konan hipotez veya kurama bağlı olarak ölçümlerin yapısal uyumunun test edilmesinde kullanılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005; Harrington, 2009).

3.3.2.1.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör yapıları ve yapı geçerliliğinin ortaya konması için bir sonraki basamakta Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Taslak ölçek maddelerinin verilerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılması için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 3.5’te verilerin normallik değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Tablo 3.5: SDÖ Liderlik Ölçeğinin Betimsel İstatistik Değerleri

Ortalama	4,26
Medyan	4,25
Varyans	,325
Standart Sapma	,570
Minimum	2,37
Maksimum	5,00
Ranj	2,63
Çeyrek Ranj	,84
Çarpıklık	-,612
Basıklık	-,021

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, kendisi bilinen ancak yapısı tam olarak açıklanmayan değişkenleri açıklamak ve bunların

özelliklerini ölçme amacıyla ölçek geliştirme süreçleri olarak ifade edilebilir (Can, 2018).

Verilerin Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) uygunluğunu ortaya çıkarmak için Kasier-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Bartlett's Küresellik testi yapılmış ve faktör analizine uygun olup olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 3.6'da Kasier-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3.6: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,977
	Ki-kare Değeri	18920,33
Bartlett's Testi	df	903
	Sig.	,000

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi örneklem yeterliliği ile ilgili olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .977, Bartlett's küresellik değeri $p < 001$ anlamlı olarak bulunmuştur. Bartlett's testinin anlamlı olması ve KMO değerinin en az .60 olmasının verilerin yeterli olacağını, .90 üzerinde olmasının da veri setinin mükemmel kabul edileceği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu bilgiler çerçevesinde verilerden elde edilen KMO değerinin .977 olması ve Bartlett's testinin anlamlı olması ile birlikte faktör analizi yapılmaya başlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçekteki faktörleri, faktör özdeğerleri ve açıklanan varyans miktarları belirlenmiştir. Tablo 3.7'de faktör özdeğerleri ile açıklanan varyans miktarları görülmektedir.

Tablo 3.7: Faktör Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Miktarı

Faktör	Özdeğer	Varyans Miktarı	Yığılmalı Toplam
1	25,335	58,918	58,918
2	2,114	4,917	63,835
3	1,372	3,191	67,026
4	1,065	2,477	69,503

Tablo 3.7'de, Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 43 madde olarak hazırlanan ölçeğin %1 özdeğerinden büyük 4 faktörü belirtilmiştir. Bu dört faktör toplam

varyansın %69,503'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %58,918'ini, ikinci faktör toplam varyansın %4,917'sini, üçüncü faktör toplam varyansın %3,191'ini ve dördüncü faktör toplam varyansın %2,477'ini açıklamaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi yapılırken maddelerin yüklerinin ,32 ve üzerinde bir değerde olabileceği ve bir maddenin birden fazla faktörde yer alması durumunda maddeler arasındaki farkın en az ,10 düzeyinde olabileceği belirtilmektedir (Seçer, 2018).

Örneklem büyüklüğünün yeterli olması ve ölçeğin yapısının faktör oluşturmaya uygun olması ile temel bileşenler analizi yapılmaya karar verilmiştir. Analiz ile belirlenen ortak yük değerleri Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8: Ortak Yük Değerleri

Maddeler	İlk	Çıkarma
Madde1	1,000	,530
Madde2	1,000	,678
Madde3	1,000	,603
Madde4	1,000	,659
Madde5	1,000	,725
Madde6	1,000	,635
Madde7	1,000	,655
Madde8	1,000	,677
Madde9	1,000	,645
Madde10	1,000	,692
Madde11	1,000	,738
Madde12	1,000	,668
Madde13	1,000	,735
Madde14	1,000	,708
Madde15	1,000	,729
Madde16	1,000	,786
Madde17	1,000	,805
Madde18	1,000	,800
Madde19	1,000	,680

Madde20	1,000	,678
Madde21	1,000	,697
Madde22	1,000	,692
Madde23	1,000	,709
Madde24	1,000	,710
Madde25	1,000	,676
Madde26	1,000	,593
Madde27	1,000	,627
Madde28	1,000	,585
Madde29	1,000	,649
Madde30	1,000	,695
Madde31	1,000	,741
Madde32	1,000	,690
Madde33	1,000	,703
Madde34	1,000	,721
Madde35	1,000	,703
Madde36	1,000	,782
Madde37	1,000	,772
Madde38	1,000	,746
Madde39	1,000	,774
Madde40	1,000	,739
Madde41	1,000	,678
Madde42	1,000	,649
Madde43	1,000	,728

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi 43 maddenin hepsinin ortak yük değeri ,32’den yüksek bulunmuştur. En düşük yük değerinin ,530 olduğu görülmüş ve faktör analizine devam edilmiştir.

İlk analiz neticesinde ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğu ve ölçek maddelerinin ortak yük değerlerinin ,32’den büyük olduğu görülmektedir. Bundan sonraki aşamada maddelerin hangi faktör başlıklarında dağıldığını görmek üzere Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış daha sonra binişik maddeler tespit edilerek madde atım

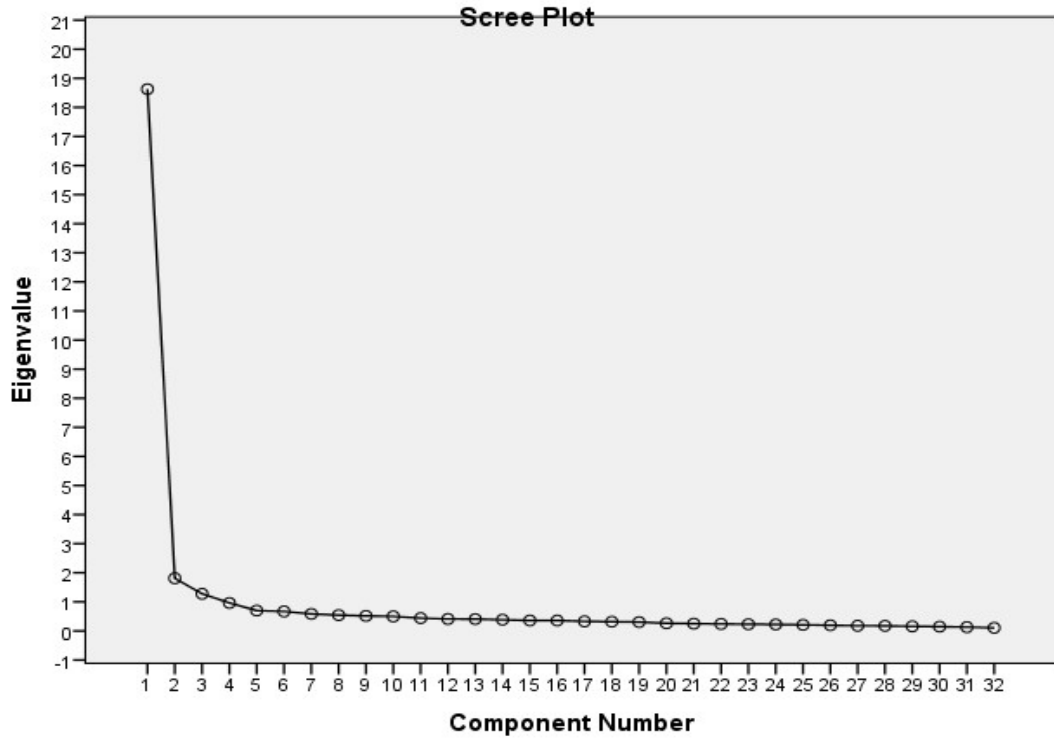
işlemine geçilmiştir. Birden fazla faktörde yer alan maddelerin olması durumunda madde yükleri ,10'dan fazla olmasına dikkat edilmesi gerektiği önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Elde edilen veriler doğrultusunda madde yükleri arasındaki fark ,10'dan az olan maddeler sırasıyla (30, 31, 33, 32, 13, 27, 8, 26, 21, 14, 25) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten her madde çıkarıldığında faktör analizi tekrar yapılmış ve kalan 32 maddenin kullanıma uygun olduğu görülmüştür.

Yapılan son faktör analizinden sonra elde edilen faktör öz değerleri ve açıklanan varyans miktarı Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9: Faktör Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans

Faktör	Özdeğer	Varyans Miktarı	Yığılmalı Toplam
1	18,628	58,213	58,213
2	1,811	5,661	63,874
3	1,277	3,991	67,865

Tablo 3.9'a göre özdeğeri %1'den büyük 3 faktör olduğu görülmektedir. Birinci faktör toplam varyansın %58,213'ünü, ikinci faktör toplam varyansın %5,661'ini, üçüncü faktör is toplam varyansın %3,991'ini açıklamaktadır. Üç faktör açıklanan toplam varyansın %67,865'ini oluşturmaktadır. Bir ölçekteki açıklanan varyans oranı %50 ve üzerinde olması yeterli olmaktadır (Henson ve Roberts, 2006). Bu bilgiler doğrultusunda Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeğinin açıklanan varyans değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan ilk analizde oluşan faktör sayısı dört iken maddelerin çıkarılmasından sonra üç faktöre düştüğü görülmektedir. Şekil 3.3'te ise 32 maddelik ölçeğin yamaç-eğim grafiği gösterilmiştir.



Şekil 3. 3 Yamaç-Eğim Grafiği

Şekil 3.3'te Yamaç-Eğim grafiğinde görüldüğü gibi üçüncü çizgiden sonra yatay bir görünüm hâkim olmuştur. Bu grafik ile ölçeğin üç boyutlu bir yapıda olduğu söylenebilir. Ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olmasına rağmen birinci faktörün öz değerinin 58,213 gibi yüksek bir değerde olması nedeniyle, yamaç-eğim grafiği ölçeğin tek boyutlu olarak kullanılabileceğini de ifade etmektedir.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Ölçeği üç faktör ve 32 maddelik haliyle taslak formunun madde dağılımı ve faktör yükleri Tablo 3.10'da gösterilmektedir.

Tablo 3.10: SDÖ Liderliği Maddelerin Faktör Yükleri

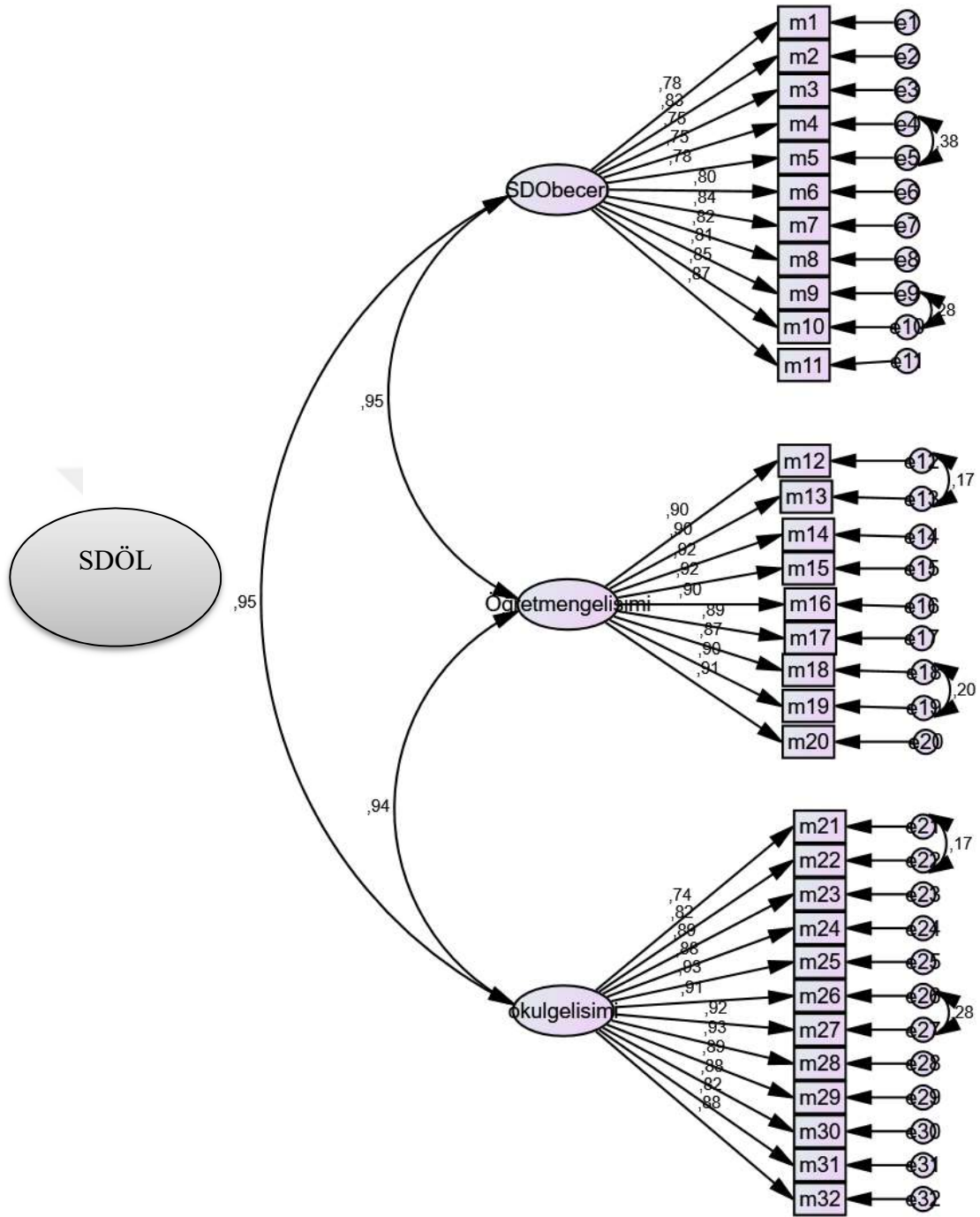
	Md	Madde Adı	Faktör Yükü
Okul Md Sosyal ve Duygusal Becerileri	1	Okul müdürü okul içinde karşılaştığı zorluklara karşı sebat gösterir.	,632
	2	Okul müdürü öz disiplin becerilerine sahiptir.	,697
	3	Okul müdürü çalışanlarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşır.	,694
	4	Okul müdürü kendi duygularını yönetir.	,670
	5	Okul müdürü kişisel stresini yönetebilir.	,647

6	Okul müdürü inisiyatif almada cesaret gösterir.	,671
7	Okul müdürü başkalarının bakış açılarını anlamaya çalışır.	,712
8	Okul müdürü başkalarının iyiliklerine karşı şükran duyar.	,591
9	Okul müdürü çalışanlarıyla birebir iletişim kurar.	,691
10	Okul müdürü, ekibine karşı samimi ve içten davranışlar sergiler.	,687
11	Okul müdürü yeni fikirlere merak duyar.	,572
12	Okul müdürü okul çalışanlarının SDÖ becerilerini geliştirmeleri için fırsat oluşturur.	,632
13	Okul müdürü SDÖ becerilerinin gelişmesi için paydaşlara hedef ve rol belirler.	,725
14	Okul müdürü SDÖ becerilerini yansıtan bir vizyon belirlemek için paydaşları teşvik eder.	,725
15	Okul müdürü SDÖ becerilerinin geliştirilmesi için program oluşturur.	,787
16	Okul müdürü SDÖ becerilerinin uygulanmasında yeterli kaynak desteği sağlar.	,679
17	Okul müdürü öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde SDÖ uygulamalarını destekleyen eğitime yönlendirir.	,622
18	Okul müdürü SDÖ becerilerinin gelişmesine yönelik komisyon (ekip) oluşturur.	,720
19	Okul müdürü SDÖ becerilerini destekleyen politikaları öğretmenleriyle birlikte belirler.	,678
20	Okul müdürü SDÖ becerilerini destekleyen çalışmaları ders programlarında uygulamaları için öğretmenleri teşvik eder.	,636
21	Okul müdürü öğrencilerle iletişimde doğrudan temas halinde olur.	,556
22	Okul müdürü öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okul kurallarının uygulanmasını sağlar.	,604
23	Okul müdürü ebeveynlerle ve çocuklarla SDÖ gelişimlerini destekleyici okul içi ve okul dışı iş birlikleri yapar.	,621
24	Okul müdürü öğrencilerin ihtiyacına uygun sportif alanlar oluşturmaya çalışır.	,718
25	Okul müdürü SDÖ becerilerini güçlendirmek için sosyal ve kültürel alanlar oluşturur.	,754
26	Okul müdürü SDÖ becerilerini güçlendirmek için sanatsal alanlar oluşturur.	,780

27	Okul müdürü SDÖ becerilerini güçlendirici görsel çalışmaları teşvik eder.	,748
28	Okul müdürü öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirici uygulamalar yapılabileceği ortamlar sağlar.	,745
29	Okul müdürü SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yarışma vs etkinlikleri teşvik eder.	,761
30	Okul müdürü okul toplumunun esenliğini artırmak için derinlemesine düşünür.	,629
31	Okul müdürü öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişimi için tören ve ritüellere önem verir.	,678
32	Okul müdürü öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişimi için ortak bir okul kültürü oluşturmaya önem verir.	,675
Toplam Varyans		67,87

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeği, 32 maddeden oluşmaktadır. “Okul Müdürünün Sosyal ve Duygusal Becerileri” boyutu 11 maddeden, “Öğretmenlerin Gelişimine Katkı” boyutu 9 maddeden ve “Okul Ortamı ve İklim Oluşturma” boyutu 12 maddeden oluşmaktadır. Son olarak bu üç boyut ölçeğin toplam varyansın %67.87 ‘sini açıklamaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu ile ölçekte üç boyutlu bir yapının olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin doğruluğunu ortaya koymak için Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA) başvurulmuştur. Birinci düzeyde Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA) ait bulgular Şekil 3.4’te gösterilmiştir.



Şekil 3. 4 SDÖL Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Modelin sonuçlarının test edilmesi için uyum indekslerine bakılmıştır. Bunun için Ki-kare, (Chi square; χ^2), χ^2/sd , iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), hata kareleri ortalamasının karekökü (RMR), standardize edilmiş ortalamaların karekökü (SRMR)'dür (Cole, 1987; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008;

Schumacker ve Lomax, 2004). Doğrulayıcı faktör analizine ait uyum indeksleri değerleri Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11: DFA Uyum İndeksleri

DFA Uyum	Mevcut Değer	İyi Değer	Mükemmel
χ^2	1273,54	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 \leq \chi^2 \leq 5$
P	,000	$p < .05$	$p < .01$
χ^2/df	2,847	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$
RMR	,026	$0,5 < RMR < 1$	$0 < RMR \leq 0,5$
SRMR	,0289	$0,5 < SRMR \leq 0,8$	$0 < SRMR \leq 0,5$
GFI	,874	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$
AGFI	,851	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$
CFI	,960	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$
RMSEA	,058	$.05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$

Kaynak: Cole, 1987; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007.

Tablo 3.11’de de görüldüğü gibi χ^2/df değerinin 2,847 olduğu, RMR değerinin ,026 olduğu, SRMR değerinin ,0289 olduğu, GFI değerinin ,874 olduğu, AGFI değerinin ,851 olduğu CFI değerinin ,960 olduğu ve RMSEA değerinin ise ,058 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre χ^2/df , RMR, SRMR, CFI değerlerinin mükemmel uyum aralığında olduğu, AGFI ve RMSEA değerlerinin ise iyi değerler arasında olduğu görülmektedir. GFI değeri örneklem sayısına göre uyum aralığına girebilmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Schumacker ve Lomax (2004), GFI ve AGFI değerlerinin 0 ve 1 arasında olabileceğini ve 0,95 değeri ve üzerinin mükemmel uyum aralığında olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda GFI değerinin modeli olumsuz etkilemeyeceği düşünülmektedir. Ölçek madde yüklerinin yüksek olması ve elde edilen verilerin mükemmel ve mükemmele yakın değerlere sahip olması SDÖL ölçeğinin iyi uyum değerlerine sahip olduğu göstermektedir. Geçerlik analizi ile 3 alt boyut ve 32 maddeden oluşan ölçeğe son hali verilmiştir.

Geliştirilmekte olan ölçeğin geçerlik analizi yapıldıktan sonra güvenirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik, ölçmede önemi ortada olan temel konulardan bir tanesidir. Bir ölçme aracının tutarlı ve öngörülebilir şekilde sonuç vermesi beklenmektedir. Bu

bağlamda bir ölçeğin güvenilir için olması ölçülen değişkenin gerçek durumu ortaya koyması gerekmektedir (DeVellis, 2017). Sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha, madde-toplam korelasyon, üst %27 ve alt %27'lik gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 3.12'de ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 3.12: SDÖ Liderliği Faktör Analizi Sonucu belirlenen Güvenirlik

Ölçek	Cronbach Alpha	Sperman Brown	Guttman
SDÖL Ölçeği	,972	,944	,943
SDÖ Beceri	,921	,911	,907
Öğretmen Gelişimi	,939	,938	,931
Okul Gelişimi	,947	,961	,961

Tablo 3.12'ye göre sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinin iç tutarlık katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha (α) değeri ,98, Sperman-Brown değeri (S) ,92 ve Guttman (G) değeri ,92 olarak tespit edilmiştir. Ölçeklerin (α) değerinin ≥ 0.90 olması ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. Yine ölçeğin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, öğretmen gelişimi ve okul gelişimi alt boyutlarında da Cronbach Alpha değerleri, Sperman Brown ve Guttman değerleri $\geq 0,90$ dan büyük olması nedeniyle ölçeğin alt boyutlarının da yüksek güvenilirlikte olduğu söylenebilir (Özdamar, 2017). Buna göre ölçek, bilimsel çalışmalarda kullanılabilecek düzeydedir. Ölçek maddelerinin her birine ait madde toplam korelasyonu analizi maddelerin birbiri ile tutarlılığını, ayırt ediciliğini ve gerekliliğini göstermektedir. Madde toplam ve madde kalan korelasyonu analizi sonuçları Tablo 3.13'te gösterilmiştir.

Tablo 3.13: Ölçeğe ait Madde-Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu
1	,625	,601
2	,725	,707

3	,683	,660
4	,628	,601
5	,667	,643
6	,678	,655
7	,715	,694
8	,714	,694
9	,705	,686
10	,753	,736
11	,771	,755
12	,824	,810
13	,828	,814
14	,841	,828
15	,807	,791
16	,767	,748
17	,789	,772
18	,751	,729
19	,794	,777
20	,817	,802
21	,743	,723
22	,762	,745
23	,802	,786
24	,784	,767
25	,836	,723
26	,782	,764

27	,803	,787
28	,824	,811
29	,787	,772
30	,800	,784
31	,745	,727
32	,790	,775

Tablo 3.13'e göre madde-toplam korelasyon katsayıları ,625 ile ,841 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2011)'e göre madde-toplam korelasyon katsayısının ,30 ve üzerinde olması durumunda ölçek maddesi yanıtlayıcıları ayırt etmede yeterlik göstermektedir. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin yapıya önemli ölçüde destek sağladığı ifade edilebilir.

Faktörlerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla %27'lik alt ve üst bağımsız gruplar arasında t-testi yapılmaktadır. Bu bağlamda çalışma grubundan alınan toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve %27'lik alt grup ile %27'lik üst gruptaki veriler ile gruplar arası bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Tablo 3.14'te %27'lik alt ve üst bağımsız gruplara ait bağımsız grup t-testi sonucu görülmektedir.

Tablo 3.14: SDÖ Liderlik Ölçeğinin %27'lik Alt ve Üst Grup Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Madde	Gruplar	N	X	Ss	Sd	t	p
M1	Alt %27	120	3,56	,37	238	-14,03	,000
	Üst %27	120	4,91	,09			
M2	Alt %27	120	3,79	,69	238	-15,99	,000
	Üst %27	120	4,90	,30			
M3	Alt %27	120	3,65	,68	238	-15,89	,000
	Üst %27	120	4,85	,46			

M4	Alt %27	120	3,53	,79	238	-14,62	,000
	Üst %27	120	4,78	,52			
M5	Alt %27	120	3,60	,75	238	-15,41	,000
	Üst %27	120	4,83	,46			
M6	Alt %27	120	3,63	,75	238	-15,66	,000
	Üst %27	120	4,84	,40			
M7	Alt %27	120	3,64	,67	238	-18,98	,000
	Üst %27	120	4,90	,29			
M8	Alt %27	120	3,71	,65	238	-17,28	,000
	Üst %27	120	4,90	,36			
M9	Alt %27	120	3,85	,75	238	-14,97	,000
	Üst %27	120	4,94	,27			
M10	Alt %27	120	3,78	,70	238	-17,71	,000
	Üst %27	120	4,96	,20			
M11	Alt %27	120	3,77	,71	238	-18,28	,000
	Üst %27	120	4,98	,16			
M12	Alt %27	120	3,54	,66	238	-23,15	,000
	Üst %27	120	4,98	,16			
M13	Alt %27	120	3,40	,61	238	-25,87	,000
	Üst %27	120	4,95	,22			
M14	Alt %27	120	3,47	,58	238	-28,02	,000
	Üst %27	120	4,98	,13			
M15	Alt %27	120	3,37	,63	238	-24,72	,000
	Üst %27	120	4,93	,28			

M16	Alt %27	120	3,43	,67	238	-21,18	,000
	Üst %27	120	4,88	,35			
M17	Alt %27	120	3,47	,65	238	-21,72	,000
	Üst %27	120	4,90	,31			
M18	Alt %27	120	3,28	,70	238	-22,60	,000
	Üst %27	120	4,88	,35			
M19	Alt %27	120	3,38	,68	238	-22,71	,000
	Üst %27	120	4,90	,29			
M20	Alt %27	120	3,46	,66	238	-22,04	,000
	Üst %27	120	4,90	,29			
M21	Alt %27	120	3,49	,71	238	-21,50	,000
	Üst %27	120	4,95	,22			
M22	Alt %27	120	3,73	,59	238	-22,30	,000
	Üst %27	120	4,98	,16			
M23	Alt %27	120	3,42	,60	238	-24,98	,000
	Üst %27	120	4,93	,28			
M24	Alt %27	120	3,47	,66	238	-22,02	,000
	Üst %27	120	4,93	,31			
M25	Alt %27	120	3,53	,63	238	-23,59	,000
	Üst %27	120	4,96	,20			
M26	Alt %27	120	3,38	,72	238	-21,66	,000
	Üst %27	120	4,91	,28			
M27	Alt %27	120	3,50	,67	238	-22,42	,000
	Üst %27	120	4,95	,21			

M28	Alt %27	120	3,50	,65	238	-22,77	,000
	Üst %27	120	4,94	,24			
M29	Alt %27	120	3,63	,66	238	-20,44	,000
	Üst %27	120	4,94	,24			
M30	Alt %27	120	3,46	,77	238	-20,05	,000
	Üst %27	120	4,93	,25			
M31	Alt %27	120	3,73	,66	238	-18,95	,000
	Üst %27	120	4,94	,24			
M32	Alt %27	120	3,71	,64	238	-20,66	,000
	Üst %27	120	4,97	,18			

Tablo 3.14'teki %27'lik alt ve üst bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre $p < 0,01$ olduğundan %27'lik alt ve üst grup arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu duruma göre ölçülmek istenen aracın madde geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

3.3.2.2. Akademik Öz yeterlik Ölçeği

Akademik Öz yeterlik Ölçeği Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri 0,87 olarak bulunmuştur. Tek boyutlu 7 maddeden oluşan uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri ise 0,79 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yedinci maddesi ters puanlanmaktadır. Akademik Öz yeterlik Ölçeğinin lise öğrencilerine yönelik geçerlik güvenirliğini ise Aksu (2015) araştırmasında yapmıştır. Araştırma sonucunda tek boyutlu ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri ,80 olarak bulunmuştur.

3.3.2.3. Duygusal Öz yeterlik Ölçeği

Duygusal Öz yeterlik Ölçeği Kirk ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Totan ve diğerleri (2010) yapılmıştır. Ölçekte dört alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; Duyguları Düzenleme, Duyguları Düşünceyi

Destekleyici Olarak Kullanma, Duyguları Anlama ve Duyguları Algılamadır. Ölçekte 5'li likert tipinde 32 madde yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait parametre tahminlerine bakıldığında Duyguları Düzenleme boyutunda ,30-,57 arasında, Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma boyutunda ,47-,68 arasında, Duyguları Anlama boyutunda ,39-,68 arasında, Duyguları Algılama boyutunda ise ,50-,63 arasında yer aldığı belirtilmektedir.

Uyarlanan ölçeğin güvenirlik çalışmaları için test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin toplamına ait Cronbach Alfa katsayısı ,93 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alfa değerleri sırasıyla Duyguları Düzenleme boyutunda ,70, Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma boyutunda ,80, Duyguları Anlama boyutunda ,83, Duyguları Algılama boyutunda ise ,77 olarak hesaplanmıştır. Bütün bu veriler ölçeğin dört boyutlu yapısıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir Totan ve diğerleri (2010).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili verilerin toplanması aşaması 2022 yılı Mayıs – Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme liderlik ölçeği geliştirilirken literatür taraması ve nitel görüşmelerden faydalanılmıştır. Araştırmacı, görüşme formu ve ölçeklerin uygulanması için gereken izinleri almıştır (Ek-7). Daha sonra geliştirilen ölçek ve diğer ölçeklerin uygulanması aşamasına geçilmiştir.

3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk veriler okul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bu amaçla okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğine ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilgili literatürden faydalanılmıştır. Daha sonra incelenmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formuna son hali verildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.

Görüşmeler gerçekleşmeden önce okul müdürleri ile iletişime geçilerek görüşme yeri, tarih ve saati planlanmış, yapılacak görüşme hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdürlerinin bu çalışmaya gönüllülük esasıyla katılabileceği ifade edilmiş ve müdürlerin katılım sağlaması için izinleri alınmıştır. Araştırmacı, görüşmeleri daha

önce birlikte belirlenen tarih ve saatte okul müdürlerinin görev yaptığı okullara giderek gerçekleştirmiştir. Görüşmeler 2022 Mayıs ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile ses kaydı alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler ortalama 30–45 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel aşamasında önce nitel görüşme ve literatürden faydalanılarak geliştirilen “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeği (SDÖL)”, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖÖ)” ve “Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği (DÖÖ)” kullanılmıştır. Ölçekler, maksimum çeşitliliğin sağlamak amacıyla Tuzla’da Anadolu Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip lisesinden oluşan 13 lisede, Kartal ve Pendik ilçelerinde ise birer Fen Lisesinde uygulanmıştır. Araştırma yapılan okullarda araştırmanın amacı anlatılmış, araştırmaya gönüllü öğretmenler ve aynı okullardaki toplam 2785 lise son sınıf öğrencilerinden 498 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Lise son sınıf öğrencileri, okul müdürünü en çok tanıdığı varsayılan sınıf düzeyi olduğu için tercih edilmiştir. Sosyal ve duygusal ve öğrenme liderlik ölçeği öğretmenlere, akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik ölçekleri lise aynı okullardaki lise öğrencilerine uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeği” uygulaması ortalama 10 dakika, öğrencilere uygulanan “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği” uygulaması ortalama 15 dakika sürmüştür. Araştırmanın nicel bölümündeki veriler Haziran 2022’de toplanmıştır. Veri toplama işlemi 3 haftada tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel çalışmalardan elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğine ilişkin görüşleri yüz yüze görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Ses kaydı ile elde edilen veriler deşifre edilerek transkript çalışması yapılmıştır. Deşifre edilen metinler birkaç defa okunmuştur. Katılımcıların görüşlerinin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır.

Daha sonra alanyazında konu ile ilgili incelemeler yapılmış ve katılımcıların görüşleriyle birlikte elde edilen verilere yönelik temalar ve kodlar belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada dış geçerliği sağlamak amacıyla katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanarak düşüncelerinin ve fikirlerinin olduğu gibi yansıtılmasına çalışılmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA 2020 Nitel Veri Analiz Programı aracılığıyla detaylandırılmaya çalışılmıştır. Veriler incelendikten sonra nitel verilerin analizinde kullanılan MAXQDA 2020 programı ile geçici kod ve tema başlıkları belirlenmiştir. Uzmanların görüşleri alınmış, tartışılmış ve kodlara ve temalara son hali verilmiştir. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla Müdür 1 (M1), Müdür 2 (M2), ... Müdür 11 (M11) kısaltması yapılarak her katılımcıya farklı numara verilmiştir.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeği” ile öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Eksik veya amacına uygun doldurulmayan veriler değerlendirme dışı kalmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır.

Öncelikle öğretmenlerle yapılan “*Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Ölçeği*” ile öğrencilerle yapılan “*Akademik Öz yeterlik Ölçeği*” ve “*Duygusal Öz yeterlik Ölçeği*” incelenmiştir. Bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Basıklık (Kurtosis), Çarpıklık (Skewness) değerleri ile Cronbach Alpha güvenirlik değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.15’de araştırmada elde edilen veriler sonucunda bu bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 3.15: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Ölçeğine Ait Ortalama, Standart Sapma, Basıklık Çarpıklık ve Cronbach Alpha Değerleri

	N	Skewness	Kurtosis	Kolmogorof-Smirnov	Cronbach Alpha
SDÖ	396	-,856	,751	,000	,979

Tablo 3.15.’te öğretmenlerle uygulanan Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik ölçeğine ait çarpıklık basıklık ve güvenirlik değerleri görülmektedir. Bu tabloya göre okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği yüksek düzeyde

görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değeri Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından belirlenen -1,5 ve +1,5 değerleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Tabloda gösterilen değerlerin bu aralıklarda olduğu görülmektedir. Yine Kolmogorof-smirnov değeri de ($p < .001$) olduğundan normal dağılım yaptığı kabul edilmiştir. Cronbach Alpha değerinin de Özdamar (2017) tarafından belirlenen mükemmel derecede güvenilirlik arasında olduğu görülmektedir ($\alpha \geq 0.85$).

Öğrencilerle yapılan “Akademik Öz yeterlik Ölçeği” ve “Duygusal Öz yeterlik Ölçeği”nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Basıklık (Kurtosis), Çarpıklık (Skewness) değerleri ile Cronbach Alpha güvenilirlik değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.16’da araştırmada elde edilen veriler sonucunda bu bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 3.16: Akademik Öz yeterlik ve Duygusal Öz yeterlik Ölçeklerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Basıklık Çarpıklık ve Cronbach Alpha Değerleri

	Skewness	Kurtosis	Kolmogorof-Smirnov	Cronbach Alpha
Ak. Öz.	,247	-,286	,000	,777
Duy. Öz.	-,259	-,571	,000	,930

Tablo 3.16’da farklı okul türlerinde öğrenim gören lise son sınıf öğrencileriyle yapılan Akademik Öz yeterlik ve Duygusal Öz yeterlik Ölçeklerine ait çarpıklık basıklık ve Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri görülmektedir. Kolmogorof-Smirnov değeri ($p < .001$) olduğundan dağılım normal kabul edilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi çarpıklık basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 değerleri arasındadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Cronbach Alpha değeri Akademik Öz yeterlik Ölçeği için yüksek derecede güvenilir olduğu görülürken Duygusal Öz yeterlik için mükemmel derece güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2017).

Verilerin normal dağılması nedeniyle parametrik testlerle analizler yapılmıştır. Bu amaçla ölçeklerdeki katılımcıların mezuniyetleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın mevcudiyetini anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yine araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bu korelasyon ile birden fazla değişkenin arasındaki ilişkinin boyutu ortaya çıkarılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2013). Korelasyon katsayısı +1 ve -1 arasında

değer alır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Korelasyon katsayıları 0.00'a yakın değerden +1.00'e kadar aldığı değer artması ilişkinin derecesinin arttığını, +1,00'den 0.00'a doğru aldığı değer azalması ilişkinin derecesinin azaldığını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri, öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler bağlamında anlamlı bir istatistiksel farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testinden faydalanılmıştır. Gruplar arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla da Çoklu Karşılaştırma Analizi (Post-Hoc Analizi) gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın son bölümünde ise okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerini yordayıp yordamadığını anlamak için Regresyon Analizi (Regression Analysis) yapılmıştır. Bağımsız bir değişkenin bağımlı bir değişkeni yordama düzeyini bulmak için regresyon analizi yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Regresyon analizi ile bağımlı değişkenin bağımsız değişkeni açıklanan varyansın % (yüzde) kaç kadar değişimi açıkladığı bulunmaktadır.

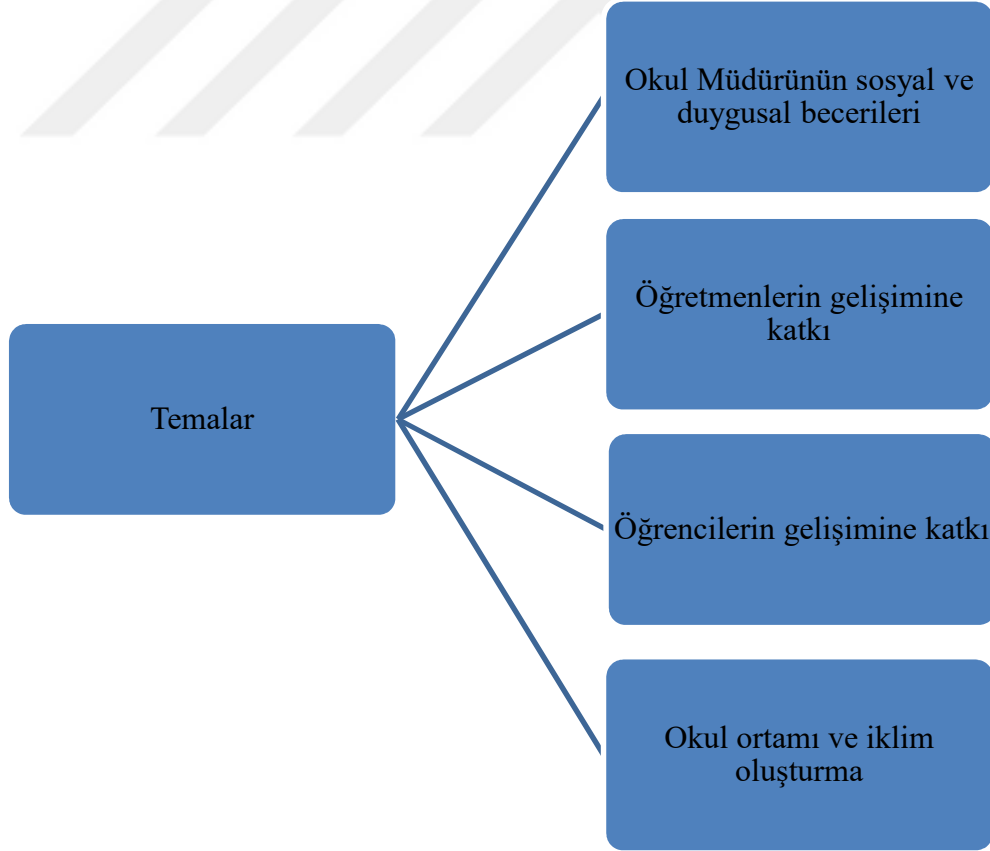
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın dördüncü bölümü, çalışmadaki alt problemlere ait nitel ve nicel analiz bulgularını ve sonuçlarını içermektedir.

4.1. Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Nitel araştırma bölümünde yüz yüze görüşmeler ile elde edilen verilere ait bulgular yer almaktadır. Bu aşamada yapılan içerik analizi ile elde edilen verilere yönelik temalar ve kodlar belirlenmiştir. Araştırma ile okul müdürünün sosyal ve duygusal becerileri, öğretmenlerin gelişimine katkı, öğrencilerin gelişimine katkı ve okul ortamı ve iklim oluşturma temaları ile bu temalara ait kodlar ve bulgular aşağıda yer almaktadır. Nitel araştırmaya ait temalar Şekil 4.1.'de verilmiştir.



Şekil 4.1 Nitel Analiz Sonucunda Elde Edilen Temalar

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal becerileri temasına ait sorulan soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde elde edilen frekans ve kodlar Tablo. 4.1’de belirtilmiştir.

Tablo 4.1: Okul Müdürünün Sosyal ve Duygusal Becerileri

Tema	Kod	f
Okul Müdürünün Sosyal ve Duygusal Becerileri	Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme	9
	Etkili İletişim Kurma	9
	Davranışlarla Örnek Olma	9
	Empati Yapabilme	6
	Zorluklara Karşı Sebat Gösterme	4

Okul müdürünün sosyal ve duygusal becerileri temasında “duygu ve düşüncelerini ifade etme”, “etkili iletişim kurma”, “samimi ve içten davranma”, “empati yapabilme” ve “zorluklara karşı sebat gösterme” kodlarına ulaşılmıştır.

Okul müdürünün sosyal ve duygusal becerileri temasının “duygu ve düşüncelerini ifade etme” kodu ile ilgili katılımcılardan M1’e göre insanların sosyal hayatta kendilerini ifade etmeleri sosyalleşmenin bir gereğidir. Bir toplumun bütün fertlerini ilgilendiren eğitim gibi bir konuda okul müdürlerinin bir lider olarak hayatın her alanında kendilerini ifade etmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır.

“Sosyal hayatta toplumda kendilerini ifade edebilmeleri hem sosyal olarak hem de kendi kişilik özellikleri itibarıyla duygusal olarak kendilerini ifade edebilmeleri insan olmanın gereğidir (M1).”

M6 ise akademik ve duygusal gelişim imkânlarının en fazla uygulandığı organizasyonlardan biri olan okul ortamında okul müdürlerinin kendilerini ifade etmelerinin yapılan çalışmalara zenginlik katacağını ifade etmiştir.

“Bireylerin kendi başlarına öğrenme süreçlerini geliştirmeleri, kendisini tanıması kendisini ifade etmesi arkadaşlarıyla kuracağı ilişkileri yönlendirebilmesi kendisini toplumda var edebilmek için yapmış olduğu çalışmalara zenginlik katar (M3).”

M9, okul müdürlerinin sahip olması gereken sosyal ve duygusal becerilerini belirtmiş bununla birlikte okulda bu duyguların kontrol edilmesiyle ortamın olumlu olarak etkileyecektir.

“Hoşgörü, sevgiyi, kızmayı vb. kontrol etme ve duyguları ifade yetisi olarak anlıyorum (M9).”

Katılımcılardan M10 da sosyal bir varlık olan okul müdürünün sosyal ve duygusal becerilerinin sosyal alanlarda sergilemelerinin ve bunları yönetebilmelerinin insanî bir gereklilik olduğuna vurgu yapmıştır.

“Yaşama dair varoluş becerilerini ortaya koymada kendi duygularını tanıma, yönetebilme, davranışlarına aktarabilme sosyal alanda yani dış dünyada kendini ifade edebilme becerisi (M10).”

M11 ise okul müdürünün sosyal ve duygusal becerilerini iki farklı başlıkta değerlendirmiş bu iki başlığın birlikte değerlendirilmesinin başarı için önemli bir kriter olduğuna işaret etmektedir.

“Sosyal beceriler insanlarla iletişimde kullanılan becerileri, duygusal beceriler duygu kontrolünü çağrıştırıyor. Sosyal duygusal ikisi bir arada düşünülürse, sosyal ilişkilerde başarı için duyguları ifade etmek, yönetmek gibi düşünülebilir (M11).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürleri, sosyal bir varlık olan insanda var olan duyguların, düşüncelerin ifade edilmesi ve bunların kontrol edilmesinin sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Katılımcılar sosyal ilişkilerde başarılı olabilmek, toplumda var olabilmek için duyguların ifade edilmesinin bir gereklilik olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Okul müdürünün sosyal ve duygusal becerileri temasının “etkili iletişim kurma” kodu ile ilgili katılımcılardan M1’e göre okul müdürleri, okul gibi insanların hayatın belirli bir döneminde bir araya geldikleri bir organizasyonda kantin, salon ve çeşitli sosyal ortamların geliştirilmesi ve bu ortamlarda okul paydaşlarıyla bir araya gelinmesiyle etkili iletişim kurulabilecektir.

“Sınıf dışında oturma alanlarının oluşturulması kantin benzeri sosyal alanların konforlu hale getirilmesi, koridorlarda öğrencilerin beraber sohbet edebilecekleri alanların oluşturulması ve bu ortamlarda öğrencilerle bir araya gelmek (M1).”

Katılımcılardan M2 benzer şekilde öğrencilerin okulda boş kaldıkları zaman dilimlerinde birlikte vakit geçirilebilecek ortamların varlığının etkili iletişim kurmada önemli bir katkı sağladığını ifade etmektedir.

“Belki öğrencilerle boş zamanlarında ders çıkışlarında veya erken geldikleri zamanlarda buralarda birlikte yiyip içerek kitap okuyacak şekilde düzenlendiği zaman buralar bu becerilerin gelişmesine katkı sağlayabilir (M2).”

M3 ise okulda bir rol model olan okul müdürünün, öğrencinin eğitim süreci boyunca öğrencilerle sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda bir araya gelerek onlarla iletişim kurması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

“Okul müdürü eğitimin içinde olmalı bu içinde olmak derken şunu kastediyorum sınıflara girmeli öğrencilerle sohbet etmeli öğrencilerle vakit geçirmeli (M3).”

M4, okul müdürünün okulda resmî bir iletişim tarzı kurmasının çeşitli sıkıntı ve problemler ortaya koyacağını ifade etmiştir. Katılımcıya göre okul lideri olarak müdür, okulda görev yapan personeller, öğretmenler ve öğrencilerle etkili iletişim kurmaya okul kapısının girişinden başlamalıdır ve bu süreç okulun çıkış vaktine kadar devam etmelidir.

“Okul müdürü kendisi sabahtan akşama kadar odasında oturuyorsa, resmi iletişim kuruyorsa zaten sıkıntı burada başlıyor. Sabah geldiği zaman çalışanlara personele öğretmene bir güler yüz bir selam bir hal hatır sormakla başlıyor iş (M4).”

“İç dünyasındaki duygu durumu ile dış dünya arasındaki iletişimin de denge kurabilme becerisi kazanma uyum sağlayabilme açısından önemlidir (M10).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürleri, okul ortamında öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere etkili bir iletişim kurma becerisine sahip olmaları gerektiği konusunda fikirlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre okul müdürünün bu becerisinin gelişmiş olması okulda yaşanabilecek birçok olumsuzluğu ortadan kaldıracağı söylenebilir.

Okul müdürünün sosyal ve duygusal becerileri temasının “davranışlarla örnek olma” kodu ile ilgili katılımcılardan M4, bir eğitimci olarak okul müdürünün hâl, hareket ve davranışlarıyla rol model olmalıdır. Araştırmalara göre bir insan dünyaya geldikten sonra öğrendiklerinin büyük kısmını söylemlerden ziyade eyleme dönen

davranışlardan kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda okul müdürünün söyledikleri ve yaptıklarının tutarlı olması gerektiği söylenebilir.

“Örnek olmak en önemlisi insan kendi yaşamı içerisinde bu düşündüklerinin hepsini gerçekleştirmeli eğer gerçekleştiremiyorsa söyledikleri ile yaptıkları arasında bir fark varsa zaten bir sonuç elde edilemez (M4).”

Katılımcı M7, benzer şekilde okul müdürünün davranışlarıyla örnek olması gerektiğini belirtmiştir. Okul ortamında görülen yanlış bir davranışa karşı hemen müdahale edilmesi gerektiğini, bu yanlış davranışın yerine doğru davranışın kazandırılması gerektiğini bu hususta öğretmenlerle işbirliği yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

“Müdür sorunla ilgili çeşitli çalışmaları yapıp onu düzeltmeli, davranışları problemli ise düzeltilmesini sağlıyor. Öğretmenlerle birlikte olumlu davranışlarının oluşmasına yardımcı olabilmesi dolayısıyla örnek olma rolü büyüktür (M7).”

M8’ e göre okul müdürü, öğrencide ve okul paydaşları üzerinde olumlu etki edebilecek tutum ve davranışlarla örnek almalıdır. Bu okul müdürünün sahip olması gereken en önemli vasıflardan biridir. Öğrencilerin kitabi bilgilerden çok kendileri üzerinde olumlu hissiyat oluşturan duygu ve davranışlardan etkilendiğini belirtmektedir.

“Bence rol model olmasına dair en önemli yönü daha çok kitabi bilgileri, müfredatı aktaran ezberlettiren değil de bir takım duyguları tutumları davranışları hayatı aksettirebilen kişi olması lazım (M8).”

Katılımcılardan M9 ise bir eğitimci olarak okul müdürünün öğrencinin şahsiyet ve karakter oluşturma sürecinde direk ve dolaylı olarak rol alması gerektiğini belirtmiştir. Gelişen ve sürekli yenilenen bir dünyada öğrencinin kalbi bir duyuya sahip olması için gösterilen çabanın asıl amaç olduğunu vurgulamaktadır.

“Eğitimci şahsiyet, karakter oluşturur sadece bilgi ile insan yetiştiremeyiz Google’ dan insan yetiştirmiyoruz. Önünde düşen birini kaldırmadığı sürece o çocuğun bildiği bütün formüller iptal olur. Oluşturmaya çalıştığımız insan profili budur (M9).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürleri, sağlıklı ve huzurlu bir eğitim ortamının oluşmasında büyük etkisi vardır. Okul müdürünün sosyal ve duygusal becerilerinden davranışlarıyla örnek olması da okuldaki kişi ve grupları olumlu yönde etkileyeceği anlaşılmaktadır.

Okul müdürünün sosyal ve duygusal becerileri temasının “empati yapabilme” kodu ile ilgili katılımcılardan M3, öğrencilerle yapılan görüşme ve toplantılar ile onların yaşadıkları ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ve oluşabilecek sorunlara karşı süreci birlikte yöneterek önlem aldıklarını ifade etmiştir.

Bizim yaptığımız yönetim toplantıları var bu toplantıları öğrencilerle yapıyoruz, öğrencileri dinliyoruz. “Okulda gördüğünüz eksiklikler neler? Okulda olmasını istediğiniz sizi mutlu eden neler yapılabilir” gibi sorular soruyoruz. Kısacası ğrenciyi yönetim sürecine katıyoruz. Dinliyoruz ğrenciyi ve değer veriyoruz (M3).

M4 ile yapılan görüşmede, M4 günümüzdeki hızlı gelişmeler ve yenileşmeler doğrultusunda okulun ve öğretmenin tek bilgi kaynağı olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin gelişen teknoloji ve imkanlar ile daha çok yalnızlığa ve bireyselliğe yönlendirilmeden sosyal hayatın içinde olması gerektiğini, empati becerilerinin okulda mdrlr ve öğretmenlerin desteği ile daha çok geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bilginin kaynağı artık okul değildir onun için çocukların sosyalleşebilmesi lazım. Empati kurmayı öğrenebilmesi lazım. Çok bencil bir nesil yetiştiriyor sadece kendisini, kendi menfaatini düşünüyor onun haricinde başka bir şey düşünmek istemiyor. Bu algının kırılması lazım. Biz de destek olmaya çalışıyoruz (M4).

M7 ise okul mdrlrinin okulda öğrencilerle sık sık bir araya gelerek onların yaşadığı sorunlar karşısında empati yaparak destek olduklarını ifade etmiştir. Bunu yaparken öğrenciler ile daha çok göz göze gelmenin önemine işaret etmiştir.

Çocuğun gözüne baktığım zaman çocuğun herhangi bir problemi var mı yok mu çok rahatlıkla hissedebilirim, anlayabilirim. Sınıflarımıza girdiğimizde çok yaşadık dolayısıyla bir öğrencinin herhangi bir sorunu, ruhsal sorunu, davranışsal sorunu olup olmadığını empati yaparak zebiliyoruz (M7).

M8 okul içerisinde fiziksel imknların da desteği ile okul mdrlrinin ve öğretmenlerin sık sık bir araya onların empati becerilerinin gelişimine katkı sağladıklarını dile getirmiştir.

“Empati geliştirebilmek için çocuklarla hemhal olup çocukların birbirleri hemhal olabilmelerini sağlamak için bir takım oturumlar ve bununla birlikte mekânın inşa edici gücünü kullanıyoruz (M8).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal ve duygusal becerilerinden “empati yapma” özelliğinin okul paydaşlarına daha çok değer verilmesini, yönetim süreçlerinde dahil olmasını, karşılıklı hissiyatı anlama noktasında fayda sağladığı söylenbilir.

Okul müdürünün sosyal ve duygusal becerileri temasının “zorluklara karşı sebat gösterme” kodu ile ilgili M1, okul müdürü olarak okul içerisinde birçok problemle karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu problemlerden bir tanesinin yapılan faaliyet ve etkinliklere katılmada öğrencilerin isteksiz olmalarıdır. Böyle bir durumun yaşanmasının öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden gelişmelerine olumsuz etki ettiğini ifade etmiştir.

Bizim için en büyük problem öğrencilerin büyük çoğunluğu katılsa da maalesef her zaman katılmayan bir kesim bulunuyor. Karşılaştığım en güçlük budur. Sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesinde yapılacak faaliyetlerin zaman zaman gereksiz görülmesidir. Ancak ğrencileri ikna etmenin yollarını arıyoruz (M1).

M6 ise okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlardan birinin maddi konulardaki yetersizliklerdir. Maddi yetersizlikler nedeniyle istenilen faaliyet ve etkinliklerin yapılmasında zorluklar yaşandığını, bütün olumsuzluklara rağmen sorunlara karşı sebat ettiklerini ifade etmiştir.

“Karşılaşmış olduğumuz güçlüklerin biri de maddi imkânsızlıklardır. Çünkü ğrencilere yönelik faaliyetlerin yapılabilmesi için özellikle bir maddi imkana ihtiyaç bulunuyor bu da okul müdürlüklerine az da olsa zora sokmaktadır (M6).”

M7’e göre okul müdürlerinin karşılaştıkları zorluklardan bir tanesi de velilerin okul müdürlerine ve öğretmenlere yeterince destek vermemesidir. Bu tür zorluklar olsa da çalışmalarını heyecanla yaptıklarını dile getirmiştir.

“Bazen anne babanın velilerimizin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişmelerine katkı sağlamak istesek bile velilerimizden bazen ters tepki alabiliyoruz. Bu tür zorluklarla karşı karşıya kalabiliyoruz. Yine de çalışmalarımızı yapıyoruz (M7).”

Katılımcı M10, karşılaşılan zorluklara karşı gösterdiği sebat konusunda velilerin öğrencilerin eğitimine, sosyal, duygusal ve akademik gelişmelerine yeterince destek vermemeleri olduğunu ifade etmiştir.

“Ailelerin gerek ekonomik gerekse akademik olarak çocuğun eğitimine maddî manevî uzak kalmaları ya da destek vermemeleri idareci olarak çaresiz kalmamıza sebep olabilmektedir (M10).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal ve duygusal becerilerinden “zorluklara karşı sebat gösterme” boyutu okul müdürünün yönetim süreçleri devam ederken karşılaştığı zorluk ve sıkıntıların birkaç alanda olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan bazıları ekonomik zorluklar, velilerden kaynaklı zorluklar ve öğretmen ve öğrencilerden kaynaklı zorluklar olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimine katkına ait sorulan soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde ortaya çıkan frekans ve kodlar Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Gelişimine Katkı

Tema	Kod	f
Öğretmenlerin Gelişimine Katkı	Destek Sağlama	9
	Hedef ve rol verme	7
	Ekipler Oluşturma	7
	Meslekî Gelişime Katkı	5

Okul müdürünün öğretmenlerin gelişimine katkı temasına ilişkin görüşler incelendiğinde “destek sağlama”, “hedef ve rol verme”, “ekipler oluşturma”, ve “meslekî gelişime teşvik etme” kodlarına ulaşılmıştır.

Okul müdürünün öğretmenlerin gelişimine katkı temasının “destek sağlama” kodu ile ilgili katılımcılardan M1, okul müdürlerinin öğretmenlere belirli görevler verdikten sonra onların yapılan etkinlik ve faaliyetlerde desteklendiğini ifade etmiştir. Böyle bir durum ile öğrencilere sosyal, duygusal ve akademik yönlerden dolaylı etki ettiklerini söylemiştir.

“Okul müdürleri de öğretmenlere bu vazifeleri vererek öğretmenlerin planladığı etkinliklerin önünü açarak, destek vererek okuldaki etkinlikleri çeşitlendirerek sosyal sportif kültürel açıdan teşvik eder. Aslında bunların hepsi birbirine bağlı şeyler (M1).”

M3 ise okul müdürü olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları en küçük bir problemde onların yanlarında olduklarını, onların dertleriyle dertlendiklerini, birçok konuda destek olduklarını ifade etmiştir.

“Öğretmenler, öğrencileri güler yüzle karşılar ve öğrencimizin en küçük bir sıkıntısı olduğunda öğretmeninden müdürüne kadar herkes ulaşılabilir durumdadır. Öğretmen ve öğrencilerimizi dinleyip dertlerini, sorunlarını gideririz, destek oluruz (M3).”

Katılımcı M5, okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek tutmak için sözel ve eylemsel faaliyetlerle destek olmaları gerektiğini, bu tutum ve tavrın öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de etki ettiğini dile getirmiştir.

“Öğretmenlere olumlu cümleler kurmak lazım, hayata dair bir takım şeyler ve örnekler vermek lazım ve desteklemek lazım bu da çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişmesini sağlar diye düşünüyorum (M5).”

M7 ise okul müdürü olarak öğretmenlere birçok konuda destek olduklarını, onlarla görüşerek problemlerinin ve sıkıntılarının giderilmesi için destek olduklarını söylemiştir.

“Biz elimizden ne geliyorsa maddi olarak destek olabilir miyiz diye öğretmenlerimizle görüşür ona göre çalışma yaparız (M7).”

Katılımcı M9 da okul müdürü olarak okulda akademik ve sosyal faaliyetlerin daha nitelikli yapılabilmesi için imkânlar oluşturduklarını, öğretmenlerin planladıkları çalışmalarda onların karşısına çıkabilecek engelleri kaldırarak destek olduklarını ifade etmiştir.

“Okulun bilgisayar odası, akıl oyunları odası, mescit, spor salonu, jimnastik odası gibi yerleri de öğrencilere kullanıyoruz. Öğretmen dersleri orada işlemek istiyorsa biz hatta destekliyoruz engel olmuyoruz öğretmenleri de oraya yönlendiriyoruz (M9).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimine katkı temasından “destek sağlama” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde okul müdürünün öğretmenlere maddî ve manevî destek sağlayarak eğitim süreçlerinin

iyileştirilmesine yönelik çalışmaları dolaylı olarak öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Okul müdürünün öğretmenlerin gelişimine katkı temasının “hedef ve rol verme” kodu ile ilgili katılımcılardan M2, okul müdürünün birçok konuda sorumluluk alarak önde yer alması gerektiğini, öğretmenlere çeşitli hedefler ve görevler vererek yapılacak etkinliklerin daha anlamlı bir hale geleceğini ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin bu konularda yönlendirildiğinde okulda eğitimin nitelik olarak daha çok geliştiğini göstermektedir.

“Okul müdürü bir adım daha ileride görülür Okullarda yapılabilecek ders dışındaki etkinlikleri planlayıp geniş bir çevreye duyurması, bunları öğretmenlere görev vererek okul ve çevre imkânlarını geniş bir şekilde kullandırması gerekmektedir (M2).”

M3, okul müdürünün belirli bir vizyon doğrultusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel ve meslekî gelişimi için kitap tavsiyesinde bulunması gerektiğini, öğretmenlerle kitap ve derslerin işleyişi gibi konularda çeşitli hedefler vermesi gerektiğinin önemine değinmiştir.

Okul müdürü öğrencilere ve öğretmenlere hedef vererek kitaplar tavsiye etmeli ve bu kitaplar üzerinden söyleşiler düzenleyebilmeli. Teneffüslerde öğretmenleri ile sohbet edip dersler üzerine veya herhangi bir konu üzerine değerlendirme yapabilmeli. Okulda bir eğitim havası eğitim ortamı oluşturabilmeli (M3).

Katılımcı M5’e göre okul müdürünün öğretmenlere rol vermesinin önemine değinmiştir. Böylece öğretmenler aldıkları sorumluluk ile öğrencilere daha çok etki edecek, okul müdürü de sürece dolaylı yönden etki edecektir.

Okul müdürü etkinliklerde yer almalı öğrencilerle birlikte gülmeli, sohbet edebilmeli. Onlara dokunabilmeli, değer kavramını oluşturmali çünkü onların hata yapma ihtimali çok yüksektir. Onlara destek olmalı, rehberlik servisleri, öğretmenlerle iletişim içinde olmalı, onlara çeşitli roller de vermeli (M5).

M6 ise okul müdürlerinin öğretmenlere hedef ve rol verirken büyük bir titizlik içerisinde katkı sağlamaları gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğretmenin meslek

içerisinde yetiştirilmesi ve geliştirilmesiyle öğretmen öğrenci üzerinde daha çok etkili olacak ve rol model olarak kabul görecektir.

“Öğretmen yaptıklarıyla, konuşmasıyla, oturmasıyla ve öğrencilere verdiği bilgilerle rol model olmak zorundadır. Öğretmenlerimizin rollerini iyi verirsek onlar da rol model olma yolunda daha büyük katkı sağlayıp daha çok örnek olacaklardır (M6).”

Katılımcı M7, kendi okulunda yaptığı örnek uygulamalardan örnek vererek öğretmenlere verilecek rol ve görevler ile öğrencilerin yaşadıkları problemlerin ve sıkıntıların giderileceğini ifade etmiştir.

“Okulumuzda rehberlik servisimiz var. Biz öğretmenlerimizin sosyal ve duygusal becerileri zayıf olan öğrenciler ile alakalı herhangi bir sorun geldiği zaman öğretmenlerimiz sorunların temeline inerek çalışmalar yapıyor ve bize rapor sunuyorlar biz de problemleri çözmek için çalışmalarımızı yürütüyoruz (M7).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimine katkı temasından “hedef ve rol verme” boyutuna yönelik verilen cevaplardan okul müdürü öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yönlerden gelişmesine destek olması açısından öğretmenlere farklı hedef ve rol vererek onların değişime ve yenileşmeye ayak uydurması konusunda destek sağladığı anlaşılmaktadır.

Okul müdürünün öğretmenlerin gelişimine katkı temasının “ekipler oluşturma” kodu ile ilgili katılımcılardan M2, okul müdürünün öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulacak ekiplerin önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin etkinliklerde birlikte görev almalarının öğrencinin motivasyonuna da etki ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin birçok etkinlikte öğrenciler ile birlikte görev almaları gerektiğini düşünüyorum çünkü bir şeyi yap demektense birlikte yapmak öğrenciyi daha çok motive eder öğrenci bundan daha büyük haz duyabilir. Bu amaca ulaşmak için kurulan ekipler bu birlikteliği sağlıyor (M2).

M4, okul müdürlerinin birlikte iş yapabilme becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre okul müdürünün okul içinde oluşturduğu ekipler ile gerçekleştirilecek çalışmalar daha anlamlı ve nitelikli bir duruma kavuşacaktır.

“Okul müdürlerinin kendisinde de bu beceriler olması gerekiyor yani kendisinde olabilmesi için de kendisi öğretmenleriyle, çalışanlarıyla ve öğrencileriyle ekipler kurabilmesi gerekiyor (M4).”

M8 ise okul ortamında oluşturulacak sosyal, kültürel ortamın belirli bir süreç içinde gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sahip oldukları potansiyelin ortaya çıkması, birlikte yapılacak programların takım ruhu içinde gerçekleşmesiyle olacaktır. Okul müdürünün öğretmen, öğrenci ve hatta velilerden oluşturacağı ekipler bu amaca hizmet edecektir.

Bir anda sosyal kültürel ve duygusal beceri oluşturmak mümkün değil bir süreç işidir. Öğrenciyi önemseyişinizi, duygularının farkında olduğunuzu ifade edebilirsiniz. Dolayısıyla programlarla öğrenci, öğretmen ve velinin ortak hareket etmesi ile bir ekip ruhu ile takım çalışmasıyla söz konusu olabilir (M8).

M9’a göre okul müdürü okul içinde öğretmenleri yönlendirerek etkinliklere teşvik etmelidir. Bu etkinliklerin sınıflar içi ve sınıflar arasında bir ekip çalışması doğrultusunda yapılmasının önemine değinmiştir.

“Okul müdürünün yönlendirmesiyle öğretmenler öğrencilerle birlikte yapabileceği etkinlikleri ekip çalışması ile yaptırılabilir. Okul içinden başka sınıflardan öğrencilerle etkinlikler yaptırılabilir (M9).”

Okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimine katkı temasından “ekipler oluşturma” boyutuna yönelik katılımcıların yanıtları incelendiğinde okul müdürü öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan ekipler, komisyonlar marifetiyle etkinlikler, faaliyetler düzenlenmesine liderlik etmektedir. Bu durumun öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yönlerden gelişimine destek sağladığı söylenebilir.

Okul müdürünün öğretmenlerin gelişimine katkı temasının “meslekî gelişime katkı” kodu ile ilgili M3, okul müdürünün meslek öncesi eğitimlerin meslek hayatı boyunca yeterli olmayacağı düşüncesiyle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hizmet sürecinde de kendilerini yetiştirmeleri ve geliştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

“Okul müdürü kendisini yetiştirip geliştirdikten sonra okulundaki öğretmenleri de yetiştirmeli, geliştirmeli ve yönlendirmelidir öğretmenler üzerinde de etkin olmalıdır (M3).”

M5 ise okul müdürleri ve öğretmenlerin sadece akademik konularla kalmayıp sosyal ve duygusal becerilerinin daha çok gelişmesi için mesleki gelişim eğitimlerine katılmalarının yerinde olacağını ifade etmiştir. Bu eğitimlerin önemli bir kısmının ahlak ve görgü kurallarına yönelik olmasını da eklemiştir.

Davranış kalıplarını çocukların öğrenmesi lazım iyiyi kötünden, doğruyu yanlıştan ve güzeli çirkinden ayırt edebilmek için buna dair bir takım dersler de almak lazımdır. Ahlak ve görgü kuralları tüm toplumların temel taşlarıdır, öğretmenlere de buna dair dersler verilebilir, buna dair bir takım ölçütler yapılabilir (M5).

M6'ya göre okul hizmet içi eğitim çalışmaları çok önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı yöneticileri başta olmak üzere taşra teşkilatı yöneticilerinin sorumluluk alarak eğitimcilerin birçok alanda becerilerinin gelişmesine katkı ve destek vermesi gerekmektedir.

“Hizmet içi çalışmaları çok önemlidir. Öğrencilere yönelik öğretmenlerimizin davranışlarını geliştirmeleri yönünde hizmet içi çalışmalarını önemli görüyorum. Bununla ilgili MEB ve milli eğitim müdürlüklerinin çalışmalarının olması gerekir (M6).”

Katılımcı M8, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimleri içeriklerine dikkat çekmiştir. Hizmet içi eğitim içeriklerinin sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesine destek verecek şekilde seminer veya atölye çalışmaları şeklinde yeniden düzenlenmesi asıl amaca hizmet edecektir.

“Vicdanın ve ahlakın ideal manada gerçek anlamda olduğu şekliyle kavratılmasını sağlayacak bir takım içerikler üretmeli bu daha çok seminer programları şeklinde olabilir (M8).”

M11 ise okul müdürlerinin öğretmenlerin meslekî gelişimi konusunda daha çok rol alarak okul içinde destekleyici eğitim faaliyetleri ve programları düzenlemesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

“Okul müdürleri okulda öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin gelişimini destekleyici ortamlar oluşturulmasını sağlayabilir, öğretmenlerle bu konuda projeler, eğitimler yapılmasını sağlayabilir (M11).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimine katkı temasından “meslekî gelişime katkı” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde bir eğitimci olarak okul müdürünün öncelikle kendisini kişisel ve meslekî yönlerden geliştirici çalışmalar içinde yer alması önem arz etmektedir. Aynı şekilde okul müdürünün destek ve yönlendirmesiyle öğretmenlerin proje, seminer, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak kendilerini geliştirmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Böylece öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden gelişecekleri davranışların kazandırılmasıyla farkındalığın artırılması sağlanmış olacaktır.

Okul müdürlerinin öğrencilerin gelişimine katkısı temasına ait sorulan soruya katılımcıların verdiği yanıtlar analiz edildiğinde ortaya çıkan frekans ve kodlar Tablo 4.3’te belirtilmiştir.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Gelişimine Katkı

Tema	Kod	f
Öğrencilerin Gelişimine Katkı	Etkinliklere yönlendirme	11
	Etkili iletişim kurma	8
	Sosyal sorumluluk kazandırma	6
	Kararlara katılım	4

Okul müdürünün öğrencilerin gelişimine katkısı temasına ilişkin görüşler incelendiğinde “etkinliklere yönlendirme”, “etkili iletişim kurma”, “sosyal sorumluluk kazandırma”, ve “kararlara katılım” kodlarına ulaşılmıştır.

Okul müdürünün öğrencilerin gelişimine katkısı temasının “etkinliklere yönlendirme” kodu ile ilgili M3, okul müdürlerinin okulda öğrencileri çeşitli etkinliklere yönlendirdiğini ifade etmiştir. Yapılan etkinliklerin öğrencilerin seveceği tarzda sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesine destek sağlayacak nitelikte kültürel, tarihi ve eğlence içerikli olduğunu belirtmiştir.

“Öğrencilerin hobileri doğrultusunda kültürel geziler yapılıyor, kişisel gelişimlerine katkı sağlayan gezileri yapılıyor. Tarihi geziler, eğlence türü geziler yapılıyor. Okulu öğrenciye sevdirecek öğrencilerin hoşuna gidecek etkinlikler yapılıyor (M3).”

M4 ise öğrencilerin daha çok sosyalleşmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bunu gerçekleştirmek için öğrencilerle birlikte sinema, tiyatro, gezi gibi kültürel ve sosyal faaliyetler düzenlenmelidir. Birlikte yapılan etkinlikler, yalnızlık hissiyatı içinde olan öğrencilerin kişisel gelişimlerine de destek sağlayacaktır.

“Sosyalleştirici faaliyetler yapabilmek, kültürel aktiviteler düzenlemek, beraber sinemaya gidebilmek, gezi düzenleyebilmek... Yalnızlaşan çocukların her biri ayrı bir dünya olan o çocukların hepsini bir araya getirebilmek gerekiyor (M4).”

M8’e göre okul müdürü okullarda öğrencilerin etkinliklerde görevler alması gerektiğini ifade etmiştir. Etkinlik içinde öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirerek olumsuz olarak ifade edilen tutum ve davranışları terk edecektir. Yapılacak etkinliklerde okul müdürü ve öğretmenlerin yer alması bu sürece destek verecektir.

Olumlu duygularının pekiştirilmesi olumsuz duygularının iyileştirilmesi adına bir takım süreçler olabiliyor. Öğrencinin edindiği rol burada çok önemli ya da toplum tarafından nasıl algılanacağına dair önceden belirlediği kurguların etkinliklerde yer alması burada çok önemli (M8).

Katılımcı M9, öğrencilerin okulda düzenlenen resmî törenlerde aldıkları görevler ile sosyalleşecek, toplum karşısında kendisini ifade ederek özgüven becerileri de geliştirecektir. Bu bağlamda okulda düzenlenen yarışmalar da öğrencilerin sosyalleşmesine yardım edecektir.

10 Kasım, 29 Ekim gibi günlerde ön plana çıkarak çocukların toplum karşısında konuşmasını kendi düşüncelerini söylemesi geliştirebilir. Münazaralar yapılıyor. Fikirlerinin arkasında dursun savunsun diye. Okulumuzda ezan okuma, hutbe okuma, hadis ezberleme yarışmaları yapılıyor (M9).

M10, okul müdürü olarak öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerden gelişmesi için müze, tiyatro, sinema ve piknik gibi etkinlikler düzenlediklerini ifade etmiştir.

“Okul içi ve dışı etkinliklere destek sağlıyoruz, okul dışı yapılan etkinliklerin müze gezisi, tiyatro, sinema, sergi, piknik vs öğrencinin duygusal sosyal gelişiminde katkısı çok büyük oluyor (M10).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrencilerin gelişimine katkısı temasından “etkinliklere yönlendirme” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde okul

müdürlerinin hemen hemen tamamı okul içinde ve okul dışında etkinliklere yer vermektedirler. Öğrencilerin de fikrini alarak gerçekleştirilen bu etkinlikler ile öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerden geliştiklerini düşünmektedirler.

Okul müdürünün öğrencilerin gelişimine katkısı temasının “etkili iletişim kurma” kodu ile M1, öğrencilerin okulda akademik becerilerin yanında sosyal becerilerden etkili iletişim kurma becerisinin de geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kendini sosyal ortamda rahatça ifade eden, başkalarıyla etkili iletişim kuran öğrenci akademik olarak da başarıya ulaşabilecektir.

İletişim kurabilen, kendisini ifade edebilen bir çocuk o ortamda rahatlayan çocuk demektir. Aynı zamanda o sosyal ortama alışmış çocuk duygusal olarak kendisini ifade edebilen öğrenci, artık diğer arkadaşlar arasında kendisini böyle rahatça ifade eden öğrenci akademik derslerde de bu atılganlığını bu cesaretini gösterecektir (M1).

M3’e göre okul müdürü öğrencilerle okul içindeki sınıf, kantin, spor alanı gibi alanlarda bir araya gelerek onlarla sohbet etmelidir. Böyle bir durum öğrencilerin etkili iletişim becerilerinin gelişime katkı sağlayacaktır.

“Okul müdürü eğitimin içinde olmalı bu içinde olmak derken şunu kastediyorum sınıflara girmeli öğrencilerle sohbet etmeli öğrencilerle vakit geçirmeli öğrencilerle beraber çalışabilmeli öğrenciler üzerinde etkin rol oynamalıdır (M3).”

M4, okuldaki öğretmenlerin ve okul müdürünün öğrencileri hayata hazırlamak gibi bir görevi vardır. Etkili iletişim becerileri geliştirilerek sosyal hayata hazırlanan öğrenciler toplumda sağlıklı ilişkiler yürütecektir.

“Ama burada önemli olan zaten öğrenciyi sosyal hayata hazırlamak. Öğrenciyi topluma hazırlamak. Toplumun içinde sağlıklı ilişkiler yürütebilmesini sağlamak. Bu da etkili iletişim kurarak sağlanabilir (M4).”

M7 ise öğrencilerin sosyalleşmesini engelleme ihtimali olan durumların ortadan kaldırılması gerektiğini, çevresel etkenlerin asgarî düzeyde olması gerektiği ifade etmiştir. Öğrencinin bu tür olumsuzluklardan en az düzeyde etkilenmesi için öğrenciyi dinlemek gerektiğini ve öğrenciler ile etkili iletişim kurulması gerektiğini dile getirmiştir.

“Yani çeşitli çevresel etkinlikler çocukların hem sosyal hem psikolojisini hepsi de etki edebiliyor içe kapanabiliyor. Bunu aşmak için öğrenciyi dinliyoruz ona değer veriyoruz (M7).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrencilerin gelişimine katkısı temasından “etkili iletişim kurma” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde okul müdürleri öğrenciler ile okul ortamında buldukları her imkân ve fırsatta etkili bir iletişim dili kullanarak öğrencilerde geliştirilmesi gelen yanlarına destek olmaya çalıştıkları ifade edilebilir.

Okul müdürünün öğrencilerin gelişimine katkısı temasının “sosyal sorumluluk kazandırma” kodu ile M3, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu tür becerilerinin gelişmesinde okulda sosyal sorumluluk projeleri kapsamında yardım kampanyaları düzenlemenin önemine ifade etmiştir. Böylece öğrenciler, organizasyon sürecinde etkin rol alarak sosyal ve duygusal açıdan kendilerini geliştirmiş olacaktır.

Sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesinde yardım kampanyaları sosyal sorumluluk projeleri bu çok önemlidir. Okulumuzda her yıl Türkiye’deki okullara yardım toplayıp gönderiyoruz. Yardımları öğrenciler topluyorlar ve yine o okullardaki öğrencilere kıyafet, ayakkabı vs. gönderiyorlar. Öğrenciler aktif rol alıyorlar (M3).

M4 ise öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerinde görev almaları için yönlendirme yaptıklarını ifade etmiştir. Bireyselleşmenin ve yalnızlaşmanın arttığı bir dönemde öğrencilerle yapılan huzurevi ziyaretleri, ihtiyaç sahiplerine yardım, ağaç dikme gibi sosyal faaliyetler öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerden gelişmelerine katkı sağlayacaktır.

“En temel ihtiyacımız sosyalleşmek. Toplumsal ve kişisel buhranın en temel sebebi insanoğlunun yalnızlaşması ve yalnız olduğunuz zaman problemlerle baş edemezsiniz. Bunun için sosyal projelerde görev vererek öğrencileri destekliyoruz” (M4).”

M8’e göre öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden gelişimi için sosyal sorumluluk projelerinde onlara aktif görev vermelidir.

“Farkındayım bak iyiliğini istiyorum, diyeceğimiz birtakım duygusal destekler; çevresinin ona olan yönelimleri, tavsiyeleri baskılarını kontrol edebilecek birtakım girişimlerde bulunmak (M8).”

Katılımcı M9, okulunda MEB tarafından onaylanan yetim kardeş projesinden bahsetmiştir. Bu proje ile öğrencilerde yardımlaşma duygusunu geliştirmeye çalışılmaktadır. Başka insanların ihtiyaçlarının karşılanması öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerden gelişimine destek sağlamaktadır.

“Dünyanın yoksul ülkelerindeki insanların göz ameliyatlarına kadar yardımlarımız oluyor. Burs bağladığımız öğrenciler oluyor hem kendi öğrencilerimizden hem de dünyanın çeşitli yerlerinden öğrencilerle birlikte fonladığımız yetim öksüz çocuklar oluyor. Huzurevi bakımevi gibi yerlere ziyaretler yapıyoruz (M9).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrencilerin gelişimine katkısı temasından “sosyal sorumluluk kazandırma” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde okul müdürleri öğrenciler ile toplumun ve dünyanın farklı kesiminden insanlarla duygudaşlık yapmalarını önemsemektedirler. Öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerinde görev almalarının sosyal ve duygusal yönden gelişimlerine yarar sağlayacağını ifade etmektedirler.

Okul müdürünün öğrencilerin gelişimine katkısı temasının “kararlara katılım” kodu ile ilgili katılımcılardan M1, öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Okulda yapılan faaliyet ve etkinliklerde öğrencilerin karar süreçlerine katılım sağlaması bu becerilerin gelişimine destek sağlayacaktır.

“Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi sosyal ortama, okul ortamına adapte olması için yaptığımız faaliyetlerde öğrencilerin karar sürecinde yer almasını önemsiyoruz (M1).”

M3 ise öğrencilere okulda sorumluluk verildiğini ifade etmiştir. Bunu yaparken öğrencileri yönetim sürecine dâhil etmek gerekmektedir. Belirli aralıklarla yapılan toplantılarda öğrencilerin fikirleri alınmaktadır. Böylece öğrenciler karar alma sürecine dâhil edilmektedir.

“Öğrencilerle yönetim değil de yönetişim yapıyoruz. Bizim aylık yaptığımız yönetim toplantılarını öğrencilerle yapıyoruz, dinliyoruz. Okulda

gördüğünüz eksiklikler neler? Okulda olmasını istediğiniz sizi mutlu edici neler yapılabilir? Okulda yönetirken eksikimiz fazlamız nedir? Kısacası öğrenciyi yönetim sürecine katıyoruz (M3).”

M5’e göre okul müdürü okulda herkesi kapsayacak şekilde çalışmalar yapmalıdır. Herkesin karara aşamasına katıldığı süreçte istenilen hedef ve amaçlara daha kolay ulaşılacaktır.

“Bizim yaklaşımımız daha bütüncül, herkesin katıldığı, herkesin ortak olduğu her öğrencinin mutlaka sürece katıldığı bir düşünce sistemi (M5).”

M11, okul müdürlerinin öğrencilerle yapılan görüşmelerde fikirlerini paylaşmalarını, kararlar alarak süreçte etkin rol almalarını önemsemektedir.

“...yapılan toplantılarda öğrenciler hem fikirlerini paylaşıyorlar, savunuyorlar, kararlar alıyorlar, burada ilişkilerini oluşturuyorlar, arada sorunlar yaşayıp bununla baş ediyorlar (M11).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrencilerin gelişimine katkısı temasından “kararlara katılım” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde okul müdürleri okulda öğrencileri ilgilendiren etkinlikler, sosyal projeler, akademik çalışmalar gibi konularda karar alma süreçlerine dâhil edildikleri görülmektedir.

Okul müdürlerinin okul ortamı ve iklim oluşturma temasına ait sorulan soruya katılımcıların verdiği yanıtlar analiz edildiğinde ortaya çıkan frekans ve kodlar Tablo 4.4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.4: Okul Ortamı ve İklimi

Tema	Kod	f
Okul Ortamı ve İklim Oluşturma	Sanatsal ve sportif faaliyetlere	9
	Fizikî ortam düzenlemeleri	8
	İdare, öğretmen, veli işbirliği	7
	Kurum Kültürü	5

Okul müdürünün okul ortamı ve iklim oluşturma temasına ilişkin görüşler incelendiğinde “sanatsal ve sportif faaliyetlere yönlendirme”, “fizikî ortam

düzenlemeleri”, “idare öğretmen veli işbirliği”, ve “kurum kültürü” kodlarına ulaşılmıştır.

Okul müdürünün okul ortamı ve iklim oluşturma temasının “sanatsal ve sportif faaliyetlere yönlendirme” kodu ile ilgili M3, okul müdürleri ve öğretmenler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini fark ederek kabiliyetleri doğrultusunda sanatsal ve sportif faaliyetlerde görev almalarını teşvik etmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar neticesinde öğrenciler okul içinde ve dışında düzenlenecek organizasyonlarda daha etkin rol alabileceklerdir.

“Sanatsal faaliyetleri atlamamak lazım. Öğrencilerin sanat faaliyetlerde ortaya koyduğu eserlerin bir sevgi ile sunulması, enstrüman kurslarına giden öğrencilerin istediği programda enstrüman çalmaları, mezuniyet törenlerinde koro ile türkü söylemeleri, şarkı söylemeleri bunlar öğrencilerin gelişimlerinde çok etkili (M3).”

Katılımcı M2 ise öğrencilerin hayal dünyalarının canlı olması sanatsal faaliyetlerde üretken olabilmesi için tiyatro, sinema ve kitap okuma etkinliklerinin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda yapılacak etkinlikler ile başkalarının hayallerinden yola çıkan öğrenciler kendi hayallerini ortaya koymaları için fırsat bulacaklardır.

“Tiyatro ve sinema ise kurulmuş hayallerle birlikte onu izleyenlere aynı zamanda hayal kurdururlar. Bunun hemen devamına şunu da ekleyebilirim kitap okuma etkinlikleri yapılabilir (M2).”

M4’e göre okul müdürleri öğrencilerin sosyalleşebilmeleri için farklı dallarda etkinlikler düzenleyebilir veya yarışmalara katılmaları için öğrencileri teşvik edebilir. Öğrencilerin farklı türde katılacağı her bir etkinlik onların sosyal ve kültürel gelişimine destek olacaktır.

“Bir spor müsabakası olabilir. Herhangi bir konu ile ilgili bir grup çalışması olabilir, sosyalleştirebilmek ya sosyalleştirici faktörler yapabilmek. Kültürel aktiviteler düzenlemek, beraber sinemaya gidebilmek, gezi düzenleyebilmek yalnızlaşan o öğrencilerin hepsini bir araya getirebilmek (M4).”

Katılımcı M5 ise okul müdürlerinin sosyal ve sportif etkinlikler düzenlemesi ile öğrencilerin kuruma daha fazla aidiyet duygusu geliştireceğini belirtmiştir. Bu aynı zamanda okul iklimine, okul kültürüne olumlu etki edecektir.

“Sportif etkinlikler, kültürel etkinlikler öğrencilerin hem kuruma hem de sisteme olan bağlını güçlendirir tabii ki arttırır (M5).”

M11 de öğrencilerin farklı ortamlarda farklı etkinlikler ile yeni tecrübeler edineceğini ifade etmiştir. Bu amaçla çeşitli projeler, kulüp etkinlikleri, sportif çalışmalar ve kısa film gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir

“Öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmalarını sağlayarak deneyimler edinmelerini, kısa filmler izletmelerini, drama etkinlikleri yaparak ve bunlar üzerine konuşarak bu becerileri edinmelerini sağlayabilirler. Etkinlikler sosyal ilişkilerin gelişiminde çok önemli. Projeler, kulüp çalışmaları, spor takımları, geziler, vb. (M11).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin okul ortamı ve iklim oluşturma temasından “sanatsal ve sportif faaliyetlere yönlendirme” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde okul müdürleri görev yaptıkları süre içerisinde öğrencileri futbol, basketbol ve voleybol gibi sportif faaliyetlere yönlendirmektedirler. Yine öğrencileri okullardaki imkânlarla göre müzik, resim, sinema, drama gibi sanatsal alanlara yönlendirerek kendi aralarında sosyalleşmelerine ortam hazırladığı görülmektedir.

Okul müdürünün okul ortamı ve iklim oluşturma temasının “fizikî ortam düzenlemeleri” kodu ile ilgili M3, okul müdürünün okul ortamındaki sorumluluklarına vurgu yapmıştır. Okul müdürü yerel imkânları en sağlıklı bir şekilde planlayarak okulun fizikî ortamının gelişmesi için çaba göstermesi öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlayacaktır.

“Okul müdürü kendisi bir yöneticidir. Okulun fiziksel çalışmaları ile ilgilenir okulun planlaması, programlaması ile ilgilenir okulun kısa orta uzun vadeli hedeflerini yapar (M3).”

M4 ise okulda varlığı ile öğrencilerin sosyal duygusal gelişimine olumlu etki edecek kütüphane, sosyal etkinlik odası vb. alanlarının artırılması için çalışma yaptıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin boşta kalan vakitlerini daha nitelikli geçirmeleri için bu konuya öncelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Mesela okulun bir kütüphanesi yoktu. İlk iş güzel bir kütüphane yaptık şu anda kullanılıyor. İkincisi hemen bir sosyal etkinlik odası yaptırarak orada çocuklar satranç, dama vs. onu orada oynuyorlar öncesi koridor başlarında sağda solda böyle yani nereye boş bulurlarsa orada oynuyorlardı (M4).”

Katılımcı M6 öğrencilerin evrensel değerler ile toplumda karşılık bulan davranışların kazanması için okulun fizikî imkânlarını geliştirmek amacıyla yapılan etkinlik ve çalışmaları dile getirmiştir. Bu çalışmalar ile öğrencilerde farkındalık oluşacak sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesi sağlanmış olacaktır.

“Katlardan bir tanesini değerler eğitime ayırarak burada öğrencilerin dikkatini çekecek afişler, resimler ve ünlü sözler ile birlikte bunu yaygınlaştırmayı hedefledik (M6).”

M8’e göre okul mimarisinin bir ruhu olmalıdır. Mekânlar, öğrencilerde farkında olmadan toplumsal hissiyatla ilgili bir duyuş sağlar. Bu doğrultuda mekânların mevcut durumu ile olması gerekene kavuşması için yerel imkânlar ile iyileştirmeler yapılarak bu hissiyata katkı sağlanmalıdır.

“Siz güzel bir mimari yapının içine girdiğinizde mimarlıkla ilgili bilgi edinmezsiniz ama sizi bir hissiyatın içine sokar. Duygusal hava verir. Bu mekânın inşa edici yönünü sonra zamanın her anının farklı duygular hissettirdiği farklı toplumsal yansımaları olduğunu biliyoruz (M8).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin okul ortamı ve iklim oluşturma temasından “fizikî ortam düzenlemeleri” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde okul müdürleri mekânların inşa edici yönünü kullanmayı tercih etmektedirler. Bu amaçla okulda spor alanları, konferans salonları, etkinlik odaları yaparak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine destek sağlamayı hedefledikleri ifade edilebilir.

Okul müdürünün okul ortamı ve iklim oluşturma temasının “idare öğretmen veli işbirliği” kodu ile ilgili katılımcılardan M3, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi sadece okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorumluluğunda olmadığını ifade etmiştir. Öğrencinin eğitiminde okul idaresi, öğretmen ve öğrenci velisi sürecin içinde olmalıdır. Okul ve evdeki eğitim, belirlenen vizyon ve misyona uygun olacak şekilde birbirini tamamlayacak şekilde olmalıdır.

“Eğitimin üç tane ayağı vardır anne ve babayı hiçbir şekilde eğitimin dışında tutamazsınız. Öğrenci öğretmen ve veli. Veli ile sık sık görüşme yapılmalı, çocukla ilgili ve evde anne-baba, okulda öğretmenin ve okuldaki idarenin yerine getirmeyi amaçladığı misyonu anne-baba evde uygulamalı ve takip etmelidir (M3).”

Katılımcılardan M5, okul idaresi ve öğretmenlerle işbirliği içinde uyguladıkları projeyi dile getirmiştir. Öğrencilerin eğitim hayatları bittikten sonra seçecekleri meslekleri daha iyi tanımaları için farklı meslek gruplarından öğrenci velilerini okula davet etmenin önemini ifade etmiştir. Bu tür çalışmalar ile öğrencilere meslekî anlamda rehberlik yapılmaktadır.

“Mesela bir veli bir meslek projesi var. Okulda 5 yıldır rehberlik servisi yürütüyor. Benim babam inşaat mühendisi, benim babam sosyolog, benim babam doktor gelip iletişim içinde olarak rehberlik servisine de yönlendirerek çocukların burada bilgilenmelerini sağlıyorlar (M5).”

M9’a göre eğitim süreci okul sınırlarının dışında da devam etmelidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uygun zaman ve fırsat oluştuğunda öğrencilerin evlerine gitmeleri ilişkilerin daha kuvvetli olmasına yardım edeceğini ifade etmiştir.

“Aynı şekilde idareci veya öğretmen öğrencinin evlerine gidip onun sofrasını katılıyorken, öğrencileri de kendi sofrasına davet ediyor. Öğretmen olma, hoca talebe ilişkisini geliştirme anlamında bazen işinizi çok kolaylaştırırken bunlar yapılmadığında o becerilerin gelişmediğini çok net görebiliyoruz (M9).”

M11 ise sene başı toplantılarında okul veli işbirliği ile ilgili aldıkları kararı dile getirmiştir. Okul ile veli arasında artacak işbirliği ve bir takım gibi beraber hareket edebilmek öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlayacaktır.

“Şube öğretmenler kurulunda sınıf öğretmenleri ile paylaşır ortak bir tutum takınmaya çalışırız. Velileri ile görüşür takım çalışmalarına katılımını öneririz (M11).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin okul ortamı ve iklim oluşturma temasından “idare öğretmen veli işbirliği” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde okul müdürleri velileri eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedirler.

Okulla ilgili alınacak kararlarda, öğrencilerin meslekî yönlendirmelerinde, okul misyonunun takip edilmesinde, çeşitli etkinlikler yapılmasında veliler ile işbirliği yapılması, öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimlerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Okul müdürünün okul ortamı ve iklim oluşturma temasının “kurum kültürü” kodu ile ilgili katılımcılardan M1, okulda öğrencilerin katılımıyla sosyal, kültürel ve sportif alanlarda yapılan etkinlik ve faaliyetlerin okul iklimine olan katkısını dile getirmiştir. Araştırmalara göre birlikte yapılan etkinlikler birçok organizasyonda kurum kültürüne olumlu yönde yardım etmektedir.

“Okul içerisinde yapılan faaliyetlerin özellikle sosyal faaliyetlerde görev alan öğrencilerin daha becerili olduklarını daha iyi olduklarını düşünüyoruz. Okul ortamındaki, okul iklimindeki yapılan sosyal kültürel sportif ve sanatsal faaliyetler bizi başarıya ulaştırıyor (M1).”

M3’e göre kurum kültürü oluşturmak için bütün paydaşlar birlikte çalışmalıdır. Bunun için okulda öğrencilerin daha çok okumaları için çalışmalar yapılmalıdır. Okunan kitaplar hakkında söyleşiler düzenlenmesi okul kültürünün güçlenmesine yardımcı olacaktır.

“Diğer bir husus okulda okuma kültürü üzerine ciddi çalışmalar yapması lazım. Okul müdürünün okuma saatleri veya öğrencilere ve öğretmenlere tavsiye kitaplar ve bu kitaplar üzerinden söyleşiler düzenleyebilmeli, böylece kültür oluşturabilmeli (M3).”

M5 ise kurum kültürünün yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine karşı göstermiş oldukları saygıdan kaynaklandığını ifade etmiştir. Saygı temelli bir eğitim ile sorunlu olarak nitelendirilen davranışların ortadan kalkmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler toplumda karşılık bulan değerleri daha kolay benimsemektedirler.

“Bu okulda kimse kimseye bağırıyor bu da çocukların okula bağlılığını arttırıyor. Çocukların okula saygısını arttırıyor. Değer kavramı böyle oluyor birbirlerine de saygılı oldukları için okulda disiplin problemi olmuyor, kültür haline geliyor (M5).”

Katılımcı M8 kurum kültürünün oluşmasında yapılan törenlerin önemini dile getirmiştir. Olumlu davranışların daha çok benimsenmesi, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesi için törenler bir araç olarak kullanılmalıdır.

“Birincisi törenler, ikincisi kırılma anları olumlu ya da olumsuz olabilir. Böyle bir kültür oluşumu ile sosyal ve duygusal beceri rolünü de üstlenebiliyor çocuk (M8).”

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin okul ortamı ve iklim oluşturma temasından “kurum kültürü” boyutuna yönelik yanıtlar incelendiğinde okul müdürleri öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimlerine için okulda bir kültür oluşturmak için farklı etkinlikleri kullanmaktadırlar. Bu etkinlikler sportif ve sanatsal faaliyetler, okuma programları ve davranış kazandırma uygulamaları olarak belirtilmektedir.

4.2. Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin genel ve alt boyutlarda hangi düzeylerde olduğunu belirlemek için öğretmenlere uygulanan ölçeğe verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliğine İlişkin Bulgular

Değişkenler	N	Minimum	Maksimum	X	SS
SDÖ Beceri	396	1	5	4,03	,757
Öğretmen	396	1	5	3,82	,898
Okul Gelişimi	396	1	5	3,98	,879
SDÖL Toplam	396	1	5	3,95	,796

Tablo 4.5 incelendiğinde okul müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeğine ait standart sapma ve ortalama değerleri görülmektedir. Okul müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 3,95 olduğu görülmektedir. Faktörler yönünden incelendiğinde bu değerlerin 3,82 ile 4,03 arasında değiştiği görülmektedir. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri alt boyutu 4,03 ile en yüksek ortalama sahipken okul müdürlerinin öğretmen gelişimi alt boyutu 3,82 ile en düşük ortalama sahiptir.

4.2.2. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, öğretmen gelişimi ve okul gelişimi düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Düzeylerinin Cinsiyetlere Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	M	SD	t testi		
					t	df	p
SDÖ beceri	Kadın	191	4,08	,699	1,433	394	,153
	Erkek	205	3,97	,805			
Öğr. Gelişim	Kadın	191	3,89	,825	1,514	394	,131
	Erkek	205	3,75	,958			
Okul Gelişim	Kadın	191	4,05	,782	1,554	394	,121
	Erkek	205	3,91	,958			

Tablo 4.6 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, öğretmenin gelişimi ve okul gelişimi alt boyutlarında ve toplamda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal becerileri alt boyutunda kadın öğretmenlerin öğretmenin gelişimi alt boyutundaki değerlendirmeleri ($M=4,08$) erkek öğretmenlerin değerlendirmelerine ($M=3,97$) göre daha yüksektir. Öğretmenin gelişimi alt boyutundaki kadın öğretmenlerin değerlendirmeleri ($M=3,89$) erkek öğretmenlerin değerlendirmelerine ($M=3,75$) göre daha yüksektir. Yine okul müdürlerinin okul gelişimi düzeyleri kadın öğretmenlerin değerlendirmeleri (4,05) erkek öğretmenlerin değerlendirmelerine (3,91) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin değerlendirme puanları, erkek öğretmenlerin değerlendirme puanlarına göre daha yüksek olsa da anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmamıştır.

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, öğretmen gelişimi ve okul gelişimi düzeylerinin

öğretmenlerin mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen test sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Düzeylerinin Mezuniyet Durumlarına Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t testi		
					t	df	p
SDÖ beceri	Lisans	295	3,98	,732	-2,102	394	,056
	Lisansüstü	101	4,16	,814			
Öğr. Gelişim	Lisans	295	3,79	,867	-1,103	394	,271
	Lisansüstü	101	3,90	,983			
Okul Gelişim	Lisans	295	3,95	,848	-1,156	394	,248
	Lisansüstü	101	4,07	,966			

Tablo 4.7 incelendiğinde, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, öğretmenin gelişimi ve okul gelişimi düzeyleri öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
5 yıl ve altı	32	3,99	,66	G. Arası	,44	5	,087		
6-10 yıl	98	4,08	,69	G. İçi	225,8	390	,579		
11-15 yıl	82	4,01	,85	Toplam	226,2	395		,151	,98
16-20 yıl		4,03	,76						
21-25 yıl	88	3,99	,78						
26 yıl ve üstü	33	4,02	,74						

Toplam	396	4,03	,76
---------------	-----	------	-----

Tablo 4.8 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerin göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer öğretmen gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenin Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
5 yıl ve altı	32	3,82	,85	G. Arası	,58	5	,115		
6-10 yıl	98	3,87	,83	G. İçi	318,0	390	,816		
11-15 yıl	82	3,78	,99	Toplam	318,6	395		,141	,983
16-20 yıl	63	3,79	,88						
21-25 yıl	88	3,79	,98						
26 yıl ve üstü	33	3,87	,67						
Toplam	396	3,82	,89						

Tablo 4.9 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenin gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerin göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan okul gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Okul Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
5 yıl ve altı	32	3,99	,81	G. Arası	1,20	5	,241		
6-10 yıl	98	4,04	,85	G. İçi	304,2	390	,780		
11-15 yıl	82	3,98	,90	Toplam	305,4	395		,309	,908
16-20 yıl	63	3,94	,82						
21-25 yıl	88	3,91	1,00						
26 yıl ve üstü	33	4,08	,70						
Toplam	396	3,98	,87						

Tablo 4.10 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerin göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya oymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
And. L.	119	4,00	,79	G. Arası	,439	3	,146		
MTAL	99	3,99	,72	G. İçi	225,8	392	,576		
AIHL	129	4,05	,77	Toplam	226,2	395		,254	,858
FEN L.	49	4,09	,67						
Toplam	396	4,03	,75						

Tablo 4.11 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan öğretmen gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini ortaya koymak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12: Öğretmen Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
And. L.	119	3,88	,93	G. Arası	3,63	3	1,21		
MTAL	99	3,67	,91	G. İçi	314,9	392	,804		
AIHL	129	3,81	,87	Toplam	318,6	395		1,50	,212
FEN L.	49	3,97	,84						
Toplam	396	3,82	,89						

Tablo 4.12 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan öğretmen gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan okul gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13: Okul Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
And. L.	119	3,97	,96	G. Arası	,670	3	,223		
MTAL	99	3,93	,86	G. İçi	304,7	392	,777		
AIHL	129	3,99	,86	Toplam	305,4	395		,287	,834
FEN L.	49	4,07	,73						
Toplam	396	3,98	,87						

Tablo 4.13 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan okul gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
21-30 yaş	42	4,09	,61	G. Arası	,473	3	,158		
31-40 yaş	153	4,02	,79	G. İçi	225,8	392	,576		
41-50 yaş	163	4,04	,74	Toplam	226,2	395		,274	,844
51 yaş ve üzeri	38	3,94	,80						
Toplam	396	4,03	,75						

Tablo 4.14 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre herhangi bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan öğretmen gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.15’te yer almaktadır.

Tablo 4.15: Öğretmen Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
30 yaş ve altı	42	3,85	,84	G. Arası	,229	3	,076		
31-40 yaş	153	3,79	,94	G. İçi	318,3	392	,812		
41-50 yaş	163	3,82	,89	Toplam	318,6	395		,094	,963

51 yaş +	38	3,87	,81
Toplam	396	3,82	,89

Tablo 4.15 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan öğretmen gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre herhangi bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan okul gelişimi düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Okul Gelişimi Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
21-30 yaşı	42	3,97	,85	G. Arası	,106	3	,035		
31-40 yaşı	153	3,99	,90	G. İçi	305,3	392	,779		
41-50 yaşı	163	3,96	,88	Toplam	305,4	395		,045	,987
51 yaşı ve üzeri	38	4,01	,82						
Toplam	396	3,98	,87						

Tablo 4.16 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ölçeğinde yer alan okul gelişimi düzeyleri, öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.2.3. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri düzeylerini belirlemek için öncelikle ölçeğe ait aritmetik ortalama, standart sapma değeri, çarpıklık, basıklık ve Cronbach Alpha güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için uygulanan ölçeğe verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Akademik Öz yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

Değişken	N	Minimum	Maksimum	X	SS
Ak. Öz.	498	1,14	4	2,37	,586

Analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı ve güvenilir olduğu görülmüştür. Tablo 4.17 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerine uygulanan Akademik Öz yeterlik Ölçeğine ait standart sapma ve ortalama değerleri görülmektedir. Tek boyutlu olan Akademik Öz yeterlik Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 2,37 ile ortalama düzeyde olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18: Öğrencilerin Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	M	SD	t testi		
					t	df	p
Akademik Öz	Kız	192	2,38	,602	-,468	496	,334
	Erkek	306	2,36	,576			

Tablo 4.18 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Bununla birlikte kız öğrencilerin akademik öz yeterlik değerlendirmeleri ($M=2,38$) erkek öğrencilerin akademik öz yeterlik değerlendirmelerine ($M=2,36$) göre daha yüksektir.

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin okudukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19: Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul Türü	N	M	SD	Vary. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
And. L.	133	2,30	,54	G. Arası	42,944	3	14,3			

MTAL	150	2,26	,54	G. İçi	127,87	494	,259			D>A
AİHL	146	2,19	,47	Top.	170,81	497		55,	,000	D>B
FEN L.	69	3,09	,42							D>C
Top.	575	2,37	,58							

Tablo 4.19 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri okudukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortaya çıkan bu farkın gruplardan hangisinin lehine olduğunu anlamak amacıyla ANOVA sonrası post-hoc testi scheffe sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ($M=3,09$) Anadolu Lisesi ($M=2,30$) Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ($M=2,26$) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi ($M=2,19$) öğrencilerinin akademik öz yeterliklerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin ailesinin maddi durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.20’de yer almaktadır.

Tablo 4.20: Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Ailesinin Maddî Durumuna Göre Karşılaştırılması

Okul Türü	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
0-4000	57	2,32	,56	G. Arası	,561	4	,140			
4001-8000	145	2,36	,58	G. İçi	170,2	493	,345			
8001-12000	105	2,33	,54	Toplam	170,48	497		,406	,804	-
12001-16000	126	2,40	,61							
16001 ve üzeri	65	2,41	,64							
Toplam	575	2,37	,58							

Tablo 4.20 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin ailenin maddî durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin anne mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Anne Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması

Mezun	N	M	SD	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Okumaz	11	2,27	,59	G. Arası	3,525	6	,588			
Okuryazar	13	2,41	,47	G. İçi	167,1	491	,341			
İlkokul	172	2,34	,53	Toplam	170,8	497		1,72	,113	-
Ortaokul	86	2,24	,56							
Lise	119	2,38	,62							
Üniversite	82	2,49	,63							
Lisansüstü	15	2,58	,62							
Toplam	498	2,37	,58							

Tablo 4.21 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri annenin mezuniyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin baba mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.22: Akademik Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Baba Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması

Mezun	N	M	SD	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Okumaz	3	2,66	,32	G. Arası	5,29	6	,883			
Okuryazar	5	2,31	,40	G. İçi	165,5	491	,337			
İlkokul	112	2,33	,51	Toplam	170,8	497		2,62	,016	F>C,D,E
Ortaokul	77	2,27	,65							
Lise	163	2,30	,53							
Üniversite	108	2,54	,63							

Lisansüstü	30	2,46	,71
Toplam	575	2,37	,58

Tablo 4.22 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri babanın mezuniyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<05$). Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası post-hoc testi scheffe testi sonuçlarına göre babası üniversite mezunu olan ($M=2,54$) öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin, babası ilkokulu mezunu olan ($M=2,33$), babası ortaokul mezunu olan ($M=2,27$), babası lise mezunu olan ($M=2,30$) olan öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.4. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterlikleri düzeylerini belirlemek için öncelikle ölçeğe ait aritmetik ortalama, standart sapma değeri, çarpıklık, basıklık ve Cronbach Alpha güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için uygulanan ölçeğe verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23: Duygusal Öz yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

Değişkenler	N	Minimum	Maksimum	X	SS
Düzenleme	575	1,44	5	3,54	,728
Destekleme	575	1,50	5	3,52	,765
Anlama	575	1,75	5	3,66	,751
Algılama	575	1,86	5	3,71	,728
Toplam	575	1,91	5	3,60	,658

Analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı ve güvenilir olduğu görülmüştür. Tablo 4.23 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerine uygulanan Duygusal Öz yeterlik Ölçeğine ait standart sapma ve ortalama değerleri görülmektedir. Lise son sınıf öğrencilerinin Duygusal Öz yeterlik Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 3,60 olduğu görülmektedir. Faktörler yönünden incelendiğinde bu değerlerin 3,52 ile 3,71

arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin algılama boyutu 3,71 ile en yüksek ortalamaya sahipken destekleme alt boyutu 3,52 ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Lise öğrencilerinin duygusal öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	M	SD	t testi		
					t	df	p
Düzenleme	Kız	192	3,52	,711	,475	496	,631
	Erkek	306	3,55	,739			
Destekleme	Kız	192	3,52	,784	,027	496	,321
	Erkek	306	3,52	,754			
Anlama	Kız	192	3,68	,754	-,443	496	,805
	Erkek	306	3,65	,750			
Algılama	Kız	192	3,77	,688	-1,578	496	,351
	Erkek	306	3,67	,750			

Tablo 4.24 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerinden düzenleme, destekleme, anlama ve algılama düzeylerinin cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Lise sondaki öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinin okudukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar göre Tablo 4.25'te yer almaktadır.

Tablo 4.25: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Okul	N	M	SD	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
------	---	---	----	-----------------	----	----	----	---	---	------

And.L.	133	3,46	,59	G. Arası	42,94	3	14,3		D>A
MTAL	150	3,44	,68	G. İçi	127,8	494	,259		D>B
AİHL	146	3,52	,55	Toplam	17,81	497		55,3 ,000	D>C
FEN L.	69	4,39	,24						
Top	498	3,60	,65						

Tablo 4.25 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterlikleri okudukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p<.05$). Söz konusu farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc testi scheffe sonuçlarına göre Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri ($M=4,39$) Anadolu Lisesi ($M=3,46$) Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ($M=3,44$) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi ($M=3,52$) öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerinin ailesinin maddi durumuna yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.26'da yer almaktadır.

Tablo 4.26: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Ailesinin Maddî Durumuna Göre Karşılaştırılması

Okul Türü	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	Df	KO	F	p
4000 ve altı	57	3,49	,64	G. Arası	3,91	4	,979		
4001-8000	145	3,51	,69	G. İçi	211,3	493	,429		
8001-12000	105	3,74	,50	Toplam	215,2	497		2,3	,059
12001-16000	126	3,62	,66						
16001 ve üzeri	65	3,62	,76						
Toplam	498	3,60	,65						

Tablo 4.26 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterlikleri ailenin maddî durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerinin anne mezuniyet durumuna yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.27’de yer almaktadır.

Tablo 4.27: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Anne Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması

Mezun	N	M	SD	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Okumaz	11	3,05	,56	G. Arası	8,551	6	1,42			
Okuryazar	13	3,33	,71	G. İçi	206,7	491	,421			
İlkokul	172	3,54	,60	Toplam	215,2	497		3,38	,003	F>A,B, C, D
Ortaokul	86	3,55	,62							
Lise	119	3,66	,62							
Üniversite	82	3,76	,77							
Lisansüstü	15	3,85	,62							
Toplam	498	3,54	,65							

Tablo 4.27 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterlikleri annenin mezuniyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Oluşan bu farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan ANOVA sonrası post-hoc testi scheffe sonuçlarına göre; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri ($M=3,76$) annesi ortaokul mezunu ($M=3,55$), ilkokul mezunu ($M=3,54$), okuryazar ($M=3,33$) ve okumaz yazmaz ($M=3,05$) olan öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri ($M=3,85$) annesi okuryazar ($M=3,33$) ve okumaz yazmaz ($M=3,05$) olan öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerinin baba mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.28’de yer almaktadır.

Tablo 4.28: Duygusal Öz yeterlik Düzeylerinin Öğrencilerin Baba Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması

Mezun	N	M	SD	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
Okumaz	3	3,19	,17	G. Arası	10,76	6	1,79			
Okuryazar	5	3,06	,53	G. İçi	204,4	491	,416			
İlkokul	112	3,43	,62	Toplam	215,2	497		4,30	,000	
Ortaokul	77	3,64	,64							
Lise	163	3,56	,64							
Üniversite	108	3,76	,69							F>A,B,C,D
Lisansüstü	30	3,89	,55							
Toplam	498	3,60	,65							

Tablo 4.28 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterlikleri babanın mezuniyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<05$). Oluşan bu farkın hangi grup lehine olduğunu ortaya koymak amacıyla ANOVA sonrası post-hoc testi scheffe sonuçlarına göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri ($M=3,76$) babası ortaokul mezunu ($M=3,64$), ilkokul mezunu ($M=3,43$), okuryazar ($M=3,06$) ve okumaz yazmaz ($M=3,19$) olan öğrencilerin duygusal öz yeterliklerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.5. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile öğrencilerin akademik öz yeterlikleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya koymak için yapılan korelasyon analizi sonucu tablo 4.29’da yer almaktadır.

Tablo 4.29: Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlikleri ile Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz yeterlikleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Sosyal ve Duygusal	Akademik Öz	Duygusal Öz
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği	r	1	,351**
	p		,000
	N	498	498

Akademik Öz Yeterlik	r	,351**	1	,021
	p	,000		,633
	n	498	498	498
Duygusal Öz Yeterlik	r	,304**	,021	1
	p	,000	,633	
	n	498	498	498

Tablo 4.29 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile öğrencilerin akademik öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r^2 = ,351$; $p < .01$); okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r^2 = ,304$; $p < .01$); öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri ile öğrencilerin akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r^2 = ,021$; $p > .01$).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin öğrencilerin akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerini yordama düzeylerini hesaplamak için yapılan regresyon analizi sonucu Tablo 4.30'da yer almaktadır.

Tablo 4.30: Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliklerinin Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	r	r^2	F	p
SDÖ Liderliği	Sabit	,192	,262		,734	,464				
	Akademik									
	Öz						,351	,123	69,845	,000
	Yeterlik	,578	,069	,351	8,357	,000				
	Duygusal	1,486	,299		4,968	,464				
	Öz						,304	,093	50,682	,000
	Yeterlik	,563	,079	,304	7,119	,000				

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik düzeyleri ile öğrencilerin akademik öz yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,351$; $p<,01$) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin öğrencilerin akademik öz yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($r^2= ,123$; $p<,01$). Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %12’sini açıklamaktadır ($\beta=,351$; $F=69,845$; $p<,01$). Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği düzeyleri öğrencilerin akademik özyeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğindeki bir birimlik artış, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinde ,351 birimlik artışa neden olmaktadır.

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin öğrencilerin duygusal öz yeterliklerini yordama düzeylerini hesaplamak için yapılan regresyon analizi sonucu Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik düzeyleri ile öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,304$; $p<,01$) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin öğrencilerin duygusal öz yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($r^2= ,093$; $p<,01$). Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği, öğrencilerin duygusal öz yeterlik düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %9’unu açıklamaktadır ($\beta=,304$; $F=50,682$; $p<,01$). Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği düzeyleri öğrencilerin duygusal özyeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğindeki bir birimlik artış, öğrencilerin duygusal öz yeterlik düzeylerinde ,304 birimlik artışa neden olmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelendiği araştırmada nitel ve nicel verilerin tartışması bu bölümde yer almaktadır. Yapılan bu tartışmaların neticesine göre genel bir sonuca ulaşılmıştır.

5.1.1. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliğine İlişkin Görüşlerine Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmada katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin ardından elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile ilgili dört farklı tema oluştuğu görülmektedir. Bu dört tema, okul müdürünün sosyal ve duygusal becerileri, öğretmenlerin gelişimine katkı, öğrencilerin gelişimine katkı ile okul ortamı ve iklim oluşturma olarak ortaya çıkmıştır.

Okul müdürünün sosyal ve duygusal becerileri temasında “duygu ve düşüncelerini ifade etme”, “etkili iletişim kurma”, “samimi ve içten davranma”, “empati yapabilme” ve “zorluklara karşı sebat gösterme” kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Alanyazına bakıldığında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik (Blase ve Blase, 1999; Chen ve Guo, 2020; Hallinger, 2005), hizmetkâr liderlik (Lu, Zhang ve Jia, 2019), otantik liderlik (Turner ve Mavin, 2008), etik liderlik (Sahraei Beiranvand ve diğerleri, 2021) davranışları ile duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin, etkili iletişim kurmalarının, samimi ve içten davranmalarının, empati yapabilmelerinin ve zorluklara karşı sebat göstermelerinin okul içinde alınan karar alma süreçlerine olumlu etki edeceği, ortaya çıkabilecek problemlerin kolaylıkla çözülebileceği, şeffaf bir yönetim gerçekleştirileceği, adaletli bir yönetim sergileneceği, destekleyici bir çalışma ortamı sağlayacağı, eğitimcilerin birbirine daha fazla güveneceği ifade edilmektedir (Luthans ve Avolio, 2003; Russel, 2001).

Öğretmenlerin gelişimine katkı temasında “destek sağlama”, “hedef ve rol verme”, “ekipler oluşturma”, ve “meslekî gelişime teşvik etme” kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Okul müdürünün öğretmenlerin gelişimi için destek sağlaması ile öğretmenlerin okulda daha etkili çalışmalar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Böylece

öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini uygulaması, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemesi ile öğrenciler de akademik, sosyal ve duygusal yönlerden yeteneklerinin farkına varabilecektir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde okul müdürünün öğrencilerin gelişimine katkısı temasına ilişkin “etkinliklere yönlendirme”, “etkili iletişim kurma”, “sosyal sorumluluk kazandırma”, ve “kararlara katılım” kodlarına ulaşılmıştır. Okul müdürü, okul ortamında öğretmenler ve öğrencilerle etkileşim içerisinde. Öğretmenlerle eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili doğrudan temas kurabilirken öğrencilerle olan etkileşimi daha sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler üzerinde olan etkisi dolaylı ve güçlü olabilmektedir (Harris, 2006). Eğitim öğretim faaliyetleri öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri göz önünde bulundurularak bir bütün olarak değerlendirmek gerekmektedir. Öğrenci davranışlarına daha çok önem verildiğinde öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri daha çok gelişmekte bu da akademik başarıya etki etmektedir (CASEL, 2003; Jones ve Cater, 2020). Öğrencilerin her alanda öğrenme kapasitelerini geliştirmek için uygulanacak plan ve programların başarıya ulaşması, öğrencilerin etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi, karar mekanizmalarına dâhil edilmesi, etkinliklere ve sosyal projelere yönlendirilmesi ile mümkün olacaktır. Bunu gerçekleştirirken okul müdürünün liderlik davranışları önemli hususlardan birisi olmaktadır (Burns, 1980; Leithwood ve diğerleri, 2004).

Okul müdürünün okul ortamı ve iklim oluşturma temasına ilişkin görüşler incelendiğinde “sanatsal ve sportif faaliyetlere yönlendirme”, “fizikî ortam düzenlemeleri”, “idare öğretmen veli işbirliği”, ve “kurum kültürü” kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Okullarda nitelikli bir eğitim ortamı oluşturmak için, kurum kültürü ve okulda olumlu bir iklim oluşturulması önemli bir husustur. Bunun için sahip olunan insan ve maddî kaynaklar etkin bir şekilde kullanılmalıdır (Teasley, 2017). Bu bağlamda kaliteli bir okul ortamı için okul müdürünün liderlik özellikleri büyük bir önem kazanmaktadır. Yine okul müdürünün etkin liderliği ile öğrenciler sanatsal ve sportif faaliyetlere yönlendirilerek kaygı, stres gibi olumsuzlukları daha az yaşayacaktır. Bu faaliyetler ile öğrencilerin kişisel becerileri ile akademik ve sosyal becerilerinde de gelişmeler gözlenecektir (Chambers, 1991). Bu faaliyetlerin yerine getirilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin etkin olarak kullanabilecekleri fizikî ortamlar gerekmektedir. Okullarda spor salonu, konferans salonu, laboratuvarlar, atölyelerin varlığı okul paydaşlarına ayrı bir motivasyon sağlayacak,

öğretmen ve öğrencilerin performansına olumlu etkileri olacaktır (Amabile ve diğerleri, 2004; Rahardjo, 2014). Okul ortamının kalitesinin artmasında önemli olan diğer bir husus okul yönetimi, öğretmen ve veliler arasındaki işbirliği ve koordinasyondur. Okul müdürlüğünün liderliğinde öğretmenlerle veliler, okul içi ve okul dışı etkinliklerde uyumlu bir çalışma gerekmektedir (Goldring, 1990; Griffith, 2001). Bir okul için önemli olan değer ve inançlar okulun ortak kültürünü ifade etmektedir. Okul müdürü kültürün oluşmasında etkin bir rol üstlenmektedir. Liderin hal ve hareketleri, tutum ve davranışları, eylemleri ve söylemleri kültürün şekillenmesinde etkili olmaktadır (Peterson ve Deal, 1998; Stolp, 1994).

Araştırmaya katılan katılımcıların okul müdürünün sosyal ve duygusal öğrenme liderliğine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, okul müdürünün okula dair bütün unsurları kuşatması gerektiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle öncelikle okul müdürünün kendi sosyal ve duygusal özelliklerinin farkında olması gerektiği değerlendirilmektedir. Yine sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş bir okul müdürünün öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun gelişimi için gerekli gayreti göstereceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilen nicel sonuçlar ve okul müdürlerinin algı ve anlamlandırmalarına dayanan nitel sonuçlar birlikte ele alındığında okul müdürlerinin sosyal ve duygusal liderlik davranışlarının literatüre katkı sağlayabilecek önemli sonuçlar içerdiği bulgularla birlikte kanıtlanmıştır.

5.1.2. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliğine Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik düzeylerinin “yüksek” olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile ilgili yapılan fazla araştırma bulunmamaktadır. Ancak benzer yapıdaki çalışmalar ile araştırmanın sonucu ortaya çıkan liderlik düzeyleri örtüşür nitelikte olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin duygusal zekâlarını farklı değişkenlerle inceleyen araştırmalarda okul müdürlerinin duygusal zekâ puanlarının ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir (Babaoğlu, 2010; Şayir, 2015; Uçar, 2017). Yine okul yöneticileri, sosyal güvelik yöneticileri ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda katılımcıların sosyal zekâ düzeylerinin

orta düzeyin biraz üstünde bulunduğu görülmektedir (Buluk Karadoğan, 2010; Özcan, 2018; Summak ve Özgan, 2007). Başarılı bir liderlik için etkili iletişim becerilerine sahip olma, sosyal ilişkileri yönetme gibi özellikler kritik öneme sahip insan becerilerindendir (Harris, 2006; Yukl, 2013). Bunun gibi sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi hem liderlerin hem de müdahale programlarının etkisiyle olacaktır (Riggio ve Reichard, 2008). Eğitimde sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili farkındalık her geçen gün artmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için uygulanan programlarda okul müdürlerinin liderliği, danışmanların uygulamaları ve meslekî gelişim çalışmaları önem kazanmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için okul liderlerinin sahip olması gereken yetkinlikler bulunmaktadır (McGarrigle, 2018). Başarılı okul liderlerinde bulunması gereken bu yetkinlikler yön belirleme, insanları geliştirme ve organizasyonun yeniden tasarlanması olarak ortaya çıkmaktadır (Leithwood ve diğerleri, 2004). Bunlarla birlikte okul müdürleri duygusal yönden belirli yetkinliklere de sahip olmalıdır. Okuldaki paydaşlarla empati yapabilme, öğretmen, öğrenci ve velilerin hayal kırıklığı, iyimserlik gibi duygularını yönetebilme, duygusal görünümüne dikkat etme, duygusal süreçlerini kontrol edebilme gibi yetkinlikler bunlardan bir kısmıdır (Humphrey, 2002).

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme hakkındaki algılarının yüksek düzeyde olması ile okulda öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini çeşitli etkinlik ve faaliyetlerle desteklemeleri neticesinde öğrencilerin akademik becerilerine de olumlu yönde yansması olmaktadır. Bu durumda okul paydaşlarının sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini etkili bir şekilde sergilemesi ile mümkün olacaktır (Farshoukh, 2022). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesinde işbirlikçi liderlik, mesleki becerilerin desteklenmesi, sorumlu karar verme, sosyal farkındalık ve ilişik becerileri etkili olan yeni liderlik vasıflarındandır. Yeni liderlik vasıflarının uygulandığı okullarda vizyon ve eylemler daha tutarlı olacak ve öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesinde fayda sağlayacaktır (Connors, 2020). Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için öncelikle müdürlerin bu anlayışı benimsemesi bir inanca sahip olması gerekmektedir. Bu inanca ve anlayışa sahip olmayan okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme kavramına

uzak kaldığı ve bu becerilerin gelişmesine destek veren faaliyetlere okulda yeteri kadar yer vermediği görülmektedir (Jones ve Cater, 2020).

Okul müdürleri, öğrencilerin öğrenmelerinin önüne geçen engellerin aşılmasında liderlik etmelidir. Akademik olmayan bu engellerin kaldırılması için sosyal ve duygusal yönlerden bir bilincin oluşması gerekmektedir (Kennedy, 2019). Okul müdürleri öğretmen, veli gibi paydaşlarla koordinasyon sağlayarak öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyen bir etki alanı oluşturmaktadır. Dolayısıyla sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimindeki başarı okul başarısının yanında toplum üzerinde de başarıya sebep olmaktadır (Peterson, 2022). Literatürde yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi okul müdürlerinin sosyal ve duygusal becerileri, algı ve tutumlarının yüksek olduğu okullarda öğretmenlere ve dolayısıyla öğrencilere de olumlu yansımaları olmaktadır.

Araştırmamızda da okul müdürlerinin sahip olması gereken yetkinlikler sosyal ve duygusal beceriler, öğretmen gelişimi ve okul gelişimi olarak ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri başlığı altında etkili iletişim becerilerine sahip olma, samimi ve içten davranma, empati yapma, zorluklara karşı sebat gösterme, öğretmen gelişimine destek sağlama, hedef ve rol verme, ekipler oluşturma, meslekî gelişime teşvik etme, etkinliklere yönlendirme, etkili iletişim kurma, sosyal sorumluluk kazandırma, kararlara katılım, kurum kültürü oluşturma, sanatsal ve sportif faaliyetlere yönlendirme, fizikî ortam düzenlemeleri, idare paydaş işbirliği gibi özelliklere sahip olduğu araştırma sonucunda bulunduğu görülmektedir. Araştırmamızda bulunan sonuçlar ile literatürde mevcut tanımlamaların ve kavramsal açıklamaların doğrulandığı görülmektedir.

5.1.3. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin *Cinsiyet, Mezuniyet, Kıdem, Okul Türü, Yaş* Değişkenlerine Göre Farklılaşması Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçta, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre benzerlik göstermektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin tespitinde

cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır. Alanyazına bakıldığında araştırma sosyal ve duygusal öğrenme liderliğine yönelik araştırmalarda cinsiyet değişkenine yönelik araştırma bulunmamaktadır. Ancak öğretimsel liderlik (Özdoğru, 2021), dağıtılmış liderlik (Çakır, 2018), hizmetkâr liderlik (Öter, 2021), otantik liderlik (Kılıç, 2021), etik liderlik (Haban, 2018), teknolojik liderlik (Durnalı, 2018), sürdürülebilir liderlik (Dağdeviren Ertaş, 2020) ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer bir sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Başka bir deyişle farklı liderlik türlerinde yapılan araştırmaların bir kısmında da cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre önemli farklılaşma olmamasının nedenleri arasında öğretmenlik mesleğinde cinsiyete yönelik oluşabilecek olumsuz algıların ortadan kalması olabilir. Türkiye’de okullarda kadınlar ve erkekler aynı şartlarda, aynı mevzuat ve yasal haklarla birlikte çalışmaktadır. Birlikte komisyonlarda, kurullarda ve toplantılarda çalışmaları da bu durumu desteklemektedir. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde de okul müdürlerinin cinsiyet ayrımı yapmadan öğretmenlere eşit şartlarda fırsat ve imkânlar sunmalarını ifade etmeleri de bu bulgu ile örtüşmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmaması beklentilerle uyusmaktadır.

Mezuniyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri öğretmenlerin mezuniyetleri göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezuniyet durumları okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliğine ait görüşleriyle ilişkili bulunmamıştır. Alanyazında, farklı liderlik türlerinde yapılan çalışmalarda mezuniyet durumuna göre benzer sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Öğretimsel liderlik (Altaş, 2013), sürdürülebilir liderlik (Dağdeviren Ertaş, 2020), etik liderlik (Minaz, 2017) gibi farklı liderlik türünde yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin liderliklerinin öğretmenlerin mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenler hizmet öncesi ve hizmet sırasında aldıkları eğitimlerle kendilerini günün şartlarına göre güncel tutmaya çalışmaktadırlar. Her alanda yaşanan yenileşme ve

değişiklikler yeni eğitim almayı ve lisansüstü eğitim almayı gerekli kılmaktadır. Öğretmenlere yönelik ilk kez düzenlenen “Öğretmenlik Meslek Kanunu” (2022)’da öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, lisansüstü eğitim almalarını teşvik etmek amacıyla çıkarılmıştır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin farklılaşmaması okul müdürlerinin de kendilerini geliştirmeleri, yenilemeleri etkili olmuş olabilir. Bu nedenle mezuniyete göre bir farklılaşma olmadığı söylenebilir. Nitekim araştırmanın yapıldığı okullardaki okul müdürlerinin yarısı lisansüstü eğitim aldıkları görülmektedir.

Kıdeme Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile ilgili yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre sosyal ve duygusal öğrenme liderliği öğretmenlerin kıdemleriyle ilişkili bulunmamıştır. Alanyazında farklı liderlik türlerinde yapılan çalışmalarda kıdem durumuna göre benzer sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Alanyazında, otantik liderlik (Kırhallı Gök, 2015), etik liderlik (Toytok, 2014), teknolojik liderlik (Durnalı, 2018), dağıtımcı liderlik (Ağırdas, 2014), güçlendirici liderlik (Konan ve Çelik, 2017), dağıtılmış liderlik (Çakır, 2018) türlerinde yapılan araştırmalarda meslekî kıdem okul müdürlerinin liderlikleriyle ilişkili bulunmamıştır.

Araştırma örneklemini belirlenirken okul müdürlerinin görev yaptığı okulda öğretmenlerle en az 4 yıl birlikte çalışmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri ile okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedenlerinden biri en az dört yıl birlikte çalışma ön koşulundan kaynaklanmış olabilir. Başka bir ifadeyle okulda sosyal, duygusal yönden kurulan bağ ve ilişkiler birlikte geçen bu sürenin okul müdürlerinin liderlikleri algısı açısından bir etkisi olmadığı ifade edilebilir.

Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile ilgili yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre sosyal ve duygusal öğrenme liderliği öğretmenlerin çalıştığı okul türü ile ilişkili bulunmamıştır. Alanyazında farklı liderlik

türlerinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre benzer sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Alanyazında, girişimci liderlik (Akkaya, 2021), karizmatik liderlik (Aladağ, 2019), etik liderlik (Haban, 2018), teknoloji liderliği (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011), öğretimsel liderlik (Yüce, 2010) türlerinde yapılan araştırmada okul müdürlerinin liderlikleri ile öğretmenlerin görev yaptığı okul türü anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışlarının okul türüne göre farklılaşmaması alanyazında yer alan diğer liderlik davranışları ve nitel aşamada okul müdürlerinin beyanlarıyla da örtüşmektedir. Genel itibariyle okul müdürleri öğretmenlerle iletişim kurabilen, samimi ve içten bir şekilde duygu ve düşüncelerini paylaşan, zorluklara karşı sebat gösteren farklı bakış açılarıyla olaylara yaklaşan, yeni fikirlere açık, okulun fizikî ve eğitim durumunu geliştirme çabasında olan, öğretmenin ve öğrencinin gelişimi için çaba gösteren, karşılaştığı durumlarda inisiyatif alabilen bir algı oluşturmaktadır. Okul türleri farklı olsa da bu durumun olumlu yansımalarının olacağı ifade edilebilir.

Yaş'a Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile ilgili yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre sosyal ve duygusal öğrenme liderliği öğretmenlerin yaşları ile ilişkili bulunmamıştır. Alanyazında liderlikle ilgili yürütülen, ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri (Özsarıkamış, 2009), teknolojik liderlik (Durnalı, 2018), etik liderlik (Haban, 2018), karizmatik liderlik (Ünal ve Yıldızbaş, 2016), otantik liderlik (Kırhallı Gök, 2015), sürdürülebilir liderlik (Dağdeviren Ertaş, 2020) çalışmalarda öğretmenlerin yaşlarına göre bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Araştırmamızda okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu durum alanyazında çalışma yapılan liderlik sonuçları ile de örtüşmektedir. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri, okulda her yaş grubunda görev yapan öğretmenleri sosyal ve duygusal yönlerden geliştirebileceğini göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında her yaş grubunda öğretmenin meslekî gelişim, moral ve kaynak desteği, okulun gelişimi için hedef ve görev verme konularında liderlik yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin

aldıkları meslekî eğitimlerin farklılık oluşmamasında önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Ayrıca araştırmaya bulgularına göre cinsiyet, mezuniyet, kıdem, okul türü değişkenlerinde de bir farklılık oluşmamıştır. Soysal ve duygusal öğrenme liderliğinin yaşla birlikte bu değişkenlerin de anlamsız olması, sosyal ve duygusal öğrenme liderliğinin tek başına ölçülebilen farklı değer olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle sosyal ve duygusal öğrenme liderliği uzun vadede okul müdürlerinin daha etkin ve yüksek performanslı olmalarını sağlayacak önemi kazanacaktır.

5.1.4. Öğrencilerin Akademik Öz yeterlik Düzeylerine Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu amacına yönelik olarak, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu bulunmuştur. Yine bulgularda öğrencinin cinsiyetine, ailesinin maddi durumuna ve anne mezuniyetine göre farklılık oluşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin baba mezuniyeti ve okudukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu araştırma sonucunda görülmektedir. Alanyazına bakıldığında katılımcıların algılarına göre akademik öz yeterlikleri orta düzeyde olan çalışmalar bulunmaktadır (Arslan, 2018; Elias ve Loomis, 2002; Koç ve Arslan, 2017; Satıcı, 2013; Urgancı ve Gürkan, 2019). Araştırmamızda katılımcıların algılarına göre akademik öz yeterlikleri orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmamızda ortaya çıkan bulgular ile alanyazındaki bulguların örtüştüğü görülmektedir. Akademik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu çalışmalarda seçilen örneklemdeki katılımcıların benzer nitelikte olması, akademik öz yeterlik ve değişkenler arasındaki ilişkilerde anlamlı farkların olmaması bu bulguyu doğrular niteliktedir. Araştırmamızda öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin orta seviyede çıkması çalışmadaki örneklem grubunun homojen olmasından, farklı yeterlilikte olan katılımcıların yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Farklı türdeki liselerde öğrenim gören öğren öğrencilerde akademik bakımdan farklılıklar olması bu sonuçta etkin olduğu düşünülebilir. Yine alanyazında akademik öz yeterlikleri yüksek olan çalışmalarda seçilen örneklemdeki katılımcıların benzer akademik düzeylerde olması da araştırma bulgularını doğrular niteliktedir (Uslu, 2018).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerine özgü özelliklerinin akademik öz yeterlikle bir ilişki göstermediği söylenebilir. Alanyazına bakıldığında akademik öz yeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında çalışmanın bu bulgusuna benzer sonuçlar bulunmaktadır (Arslan,

2018; Dağ, 2022; Güzel, 2017). Genel olarak cinsiyete değişkenine göre farklılık önemli olmasa da bu araştırmalarda erkeklerin ve kadınların birbirlerine göre daha fazla değer alabildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul ortamında bütün öğrencilere akademik ve bilişsel yönlerden eşit ve benzer düzeyde imkânlar sunulduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ailenin maddi durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alanyazında akademik öz yeterliğin ailenin maddi durumu değişkenine göre yapılan araştırma sayısı azdır. Bununla birlikte mevcut araştırmalarda ailenin düşük orta veya yüksek düzeyde gelir durumunun akademik öz yeterlikle farklılaşmadığı görülmektedir (Alemdağ, 2015; Kesgin, 2006). Başka bir ifade ile öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ailenin maddi durumuna bağlı olarak değişmemektedir. Ailenin maddî durumunun akademik öz yeterlik algılarında farklılık olmamasında öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini geliştirmek için okullarda ücretsiz destekleme ve yetiştirme kursları gibi çalışmaların yapılmasının etkisi olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğrencilerin akademik öz yeterlikleri anne değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin akademik öz yeterlikleri baba değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik öz yeterlikleri, babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Alanyazına bakıldığında anne ve baba eğitim durumuna göre farklı bulgular olduğu görülmektedir. Akademik öz yeterlikleri anne eğitime göre farklılaşan ancak baba eğitime göre farklılaşmayan (Urgancı ve Gürgen, 2019), akademik öz yeterlikleri anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna göre farklılaşan (Arslan, 2018; Koç ve Arslan, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında bu çalışmada olduğu gibi akademik öz yeterliğin anne eğitim durumuna göre farklılaşmayıp baba eğitim durumuna göre farklılaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Alemdağ, 2015). Bu bulgular ışığında anne ve babanın eğitim durumu ile akademik öz yeterlik arasında literatürde farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Baba eğitimi üniversite olan öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin baba mezuniyet durumu lise, ortaokul ve ilkokula göre farklılaşması, üst kademedeki bir eğitim kurumundan mezun olmak öğrenciler için daha iyi bir rol model oldukları ve öğrencilere akademik konularda daha iyi telkinde bulundukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadaki bir diğer bulguda öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre akademik öz yeterlikleri arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri; Anadolu Lisesi, Meslekî Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin akademik öz yeterliklerine göre anlamlı bir şekilde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında katılımcıların akademik öz yeterliklerinin okul, sınıf ve bölüme göre farklılaştığı araştırmalar bulunmaktadır (Aksoy, 2014; Arslan, 2018; Ekinci, 2011; Güzel, 2017). Bulgulara göre Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlikleri; Anadolu Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlikleri daha yüksektir. Türkiye’de Fen Liselerinde akademik olarak daha başarılı öğrenciler öğrenim görmektedir (Atılğan, 2018). Okul türleri arasında oluşan bu farkın akademik olarak başarılı olan öğrencilerin akademik öz yeterliklerine yansımından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir.

5.1.5. Öğrencilerin Duygusal Öz yeterlik Düzeylerine Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu amacına yönelik olarak, öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine bulgularda öğrencinin cinsiyetine, ailesinin maddi durumuna göre farklılık oluşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin anne mezuniyeti, baba mezuniyeti ve okudukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu araştırma sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle cinsiyet değişkeni ile duygusal öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Alanyazında duygusal öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşan (Demirdüzen, 2013; Muris, 2001; Sakarya, 2013; Telef, 2011; Willemse, 2008) araştırmalar olduğu gibi cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmayan çalışmalar da bulunmaktadır (Armum ve Chellappan, 2016; Çetin, 2009; Deniz, 2015; Girgin, 2009; Gök, 2020; Loeb, Stempel ve Isaksson, 2016). Bu bulgular, alanyazında farklı sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Bu farklılığın seçilen örneklemelerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırmada duygusal öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaşmaması da Türk toplumunun çocukların yetiştirilmesinde cinsiyete yönelik farklı yaklaşımların azalması nedeniyle olduğu söylenebilir. Daha açık ifadeyle kızların ve erkeklerin

yetiştirilme şekillerinde duygularına aynı şekilde etki edecek davranışlar bu sonucu ortaya çıkarmış olduğu düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin duygusal öz yeterliği ailelerinin maddî durumuna göre farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin duygusal öz yeterliği ile ailelerinin maddî durumu arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Alanyazında araştırmanın bu bulgusu ile benzer sonuçlar elde edilen çalışmalar bulunmaktadır (Demirdüzen, 2013; Deniz, 2015; İkiz ve Yörük, 2013; Telef, 2011). Ailenin gelir düzeyinin yüksek veya düşük olmasının duygusal öz yeterlikle ilgisinin olmaması lise çağındaki öğrencilerin benzer davranışlar sergilediklerini ifade edebilir. Liseli öğrenciler duygusal ihtiyaçlarını ekonomik destek olmadan karşılayabilecekleri sonucuna ulaşılabilir. Yine bu çağ öğrencilerinin kendilerine olan özgüven, kendini ifade etme, duyguları algılama ve anlama gibi özelliklerinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre öğrencilerin anne ve baba mezuniyetine göre öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinin farklılaştığı görülmektedir. Annesi ile babası üniversite mezunu olan lise son sınıf öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerinin annesi ve babası ortaokul mezunu, ilkokul mezunu ve diploma sahibi olmayan öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinden anlamlı derecede yüksek olduğu ve farklılaştığı görülmektedir. Alanyazında anne ve baba mezuniyetine göre katılımcıların duygusal öz yeterliklerinin farklılaştığı araştırmaların olduğu görülmektedir (İsmen, 2004; Sakarya, 2013; Telef ve Karaca, 2011; Vardarlı, 2005). Araştırma bulguları ile alanyazında yapılan araştırmalarda anne ve baba mezuniyet durumunun arttığında katılımcıların duygusal öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin duygusal yönlerden kendisini daha iyi ifade edebileceği söylenebilir. Anne ve babanın eğitim durumunun artması ile öğrencilerin duygusal olarak kendilerini daha iyi ifade edebildiği, birlikte geçirilen zamanlarda duygusal paylaşımların daha verimli yapıldığı düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre farklılaşmaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin duygusal öz yeterliği ile öğrenim gördükleri okul arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri

ile Anadolu Lisesinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinden anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın Fen Lisesi öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre duygusal öz yeterlik düzeylerinin farklılaştığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu farklılığın akademik olarak daha başarılı olan okullar lehine olduğu görülmektedir (Bayrı ve Özdemir, 2022; Ceylan, 2013; Sezer ve diğerleri, 2006; Telef, 2011). Alanyazındaki bulgular ile bu çalışmada elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin duygusal öz yeterliklerinin daha yüksek olması öğrencilerinin bilişsel becerilerinin daha iyi olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Sınav ve yetenekle öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik ve bilişsel becerileri daha yüksek olması ile diğer öz yeterliklerin de yüksek olması bu sonucu doğrular nitelikte olduğu söylenebilir (Çatalbay Somay, 1998; Çelikkaleli, 2004).

5.1.6. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderlikleri ile Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik düzeylerindeki herhangi bir değişim öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerini de etkilemektedir. Bir başka ifadeyle okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin düzeyi yükseldikçe akademik ve duygusal öz yeterlik yükselecek; sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin düzeyi düşük olduğunda akademik öz yeterlik düzeyleri doğru orantılı olarak düşük düzeyde seyredeceği görülmektedir.

Alanyazında okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışları ve öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin ilişkisi ile ilgili yeterince araştırma bulunmadığı görülmektedir. Okul müdürlerinin farklı liderlik davranışları ile akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda elde edilen bulgular ile bu araştırmanın bulgularının desteklendiğini söylemek mümkündür. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin okul iklimine olumlu yansımaları ile öğrencilerin akademik başarısı ve akademik öz yeterlikleri dolaylı olarak

etkilendiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Cotton, 2003; Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood, Patten, ve Jantzi, 2010; Supovitz, Sirinides ve May, 2010). Bundan başka liderliğin öğrencilerin akademik başarısı ve öz yeterliği üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma sonucunda liderliğin öğrencilerin akademik öz yeterlik çıktılarında dolaylı etkisi olduğu görülmektedir (Gannouni ve Ramboarison_Lalao, 2018). Yine Schrik ve Wasonga (2019), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik, ahlakî liderlik ve yönetsel liderlik gibi öz yeterlik inançlarının, öğrenci başarısı üzerindeki etkisini anlamlı ve yüksek ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Khan ve diğerleri (2020) ise okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile öğrencilerin akademik performansı arasındaki ilişkide öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının aracılık etkisini incelediği çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini belirtmiştir. Öğretimsel liderlik düzeyleri yüksek olan okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleğe ve okula daha çok bağlanmasına destek olarak dolaylı bir şekilde öğrencilerin akademik öz yeterliğine ve akademik başarısına olumlu etki ettiği söylenebilir. Bozkurt ve arkadaşlarına (2021) göre okul müdürlerinin öğretimsel liderliği okul kültürüne önemli derecede etki etmektedir.

Okul müdürlerinin planlı yönetimi ile okul kültürünün iyileştirilmesi ve etkili öğretim programlarının uygulanması öğrencilerin akademik başarısına dolaylı yoldan etki edeceği ifade edilmektedir. Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının da öğrencilerin akademik başarısına dolaylı bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Özdemir, 2016). Okul müdürünün yönlendirmesiyle öğretmenlerin meslekî gelişim eğitimlerine ve meslekî paylaşım toplantılarına katılmaları öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin artmasında etkili olacağı söylenebilir. Araştırma bulguları ve alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda sosyal ve duygusal öğrenme lideri olarak okul müdürünün, öğretmenin gelişimine destek olması, okulun genel olarak gelişimine gayret göstermesi ile öğrencilerin akademik öz yeterliğine etki edeceği ifade edilebilir.

Alanyazında okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik davranışları ve öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinin ilişkisi ile ilgili yeterince araştırma bulunmadığı görülmektedir. Farklı liderlik davranışları ve değişkenler ile duygusal öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda elde edilen bulgular ile bu araştırmanın bulgularının desteklendiğini söylemek mümkündür. Loeb (2016), işyerinde öz yeterliğin sosyal, duygusal ve bilişsel boyutu ile ilgili araştırma yapmıştır. Araştırmada işyerinde sosyal, duygusal ve bilişsel öz yeterliğin liderlik, sağlık ve iyi

oluşla ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgusuna göre liderlerin duygusal öz yeterliği ile ekipteki çalışanların duygusal tükenme ve işe bağlılıkları arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle liderler ve ekipteki diğer kişilerin duygusal yönlerden birbirlerini etkilemektedirler. Benzer şekilde dönüşümcü liderlerin örgütte çalışanların duygusal yönden gelişmesi için yeteneklerine uygun görevler vermesi beklenmektedir (Bass ve Riggio, 2006; Dvir ve Shamir, 2003). Böylece dönüşümcü liderler, örgütün hedefleri doğrultusunda çalışanlarla etkileşimli çalışmalar yürüterek öz yeterliklerinin gelişmesini sağlamaktadırlar (Avolio ve diğerleri, 2004). Nitekim Schyns (2001), çalışmasında liderlik ve meslekî öz yeterlik arasında yüksek bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Öz yeterlikleri yüksek olan çalışanların, öz yeterlikleri daha düşük olan çalışanlara göre liderden daha fazla etkilendiği belirtilmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda farklı liderlik davranışları ile öz yeterlik arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile öğretmenin ve okul ikliminin gelişimi için gösterdiği çalışmalar ile dolaylı ve doğrudan öğrencilerin duygusal öz yeterliklerini geliştirebileceğini söylemek mümkündür.

5.1.7. Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliklerinin Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz yeterlik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerini anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal liderlikleri, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerini toplam varyansın yaklaşık %12 kadar açıklarken öğrencilerin duygusal öz yeterliklerini toplam varyansın %9 kadar açıkladığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları okul paydaşı olan herkesi etkileyebilmektedir (Yukl, 2013). Okul müdürünün liderlik davranışları öğretmenlere ve öğrencilerde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerde liderlik davranışları büyük boyutlarda etki ederken öğrencilere etkisi daha az olabilmektedir (Gannouni ve Ramboarison-Lalao, 2018). Bu durumun okul müdürünün öğretmenlerle direkt muhatap olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Okul müdürlerinin birçok liderlik davranışları öğrencilerin

tutumlarına, davranışlarına ve başarılarına etki edebilmektedir. Başarılı okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri öğrencinin akademik ve duygusal gelişimlerine etki etmektedir. Yine okul müdürlerinin düzenli bir okul ortamı sağlaması, öğrencilere hedefler belirlemesi, kendine ve paydaşlara güven ve sorumluluk vermesi, destekleyici bir okul iklimi sağlaması, etkili iletişim becerilerine sahip olması, karar süreçlerine paydaşları dahil etmesi, öğretmenlere meslekî gelişim imkanları sunması, rol model davranışlar sergilemesi başarılarını ifade eden tutum ve davranışlardır (Cotton, 2003; Leithwood, Patten, ve Jantzi, 2010).

Alanyazında mevcut araştırmalarda okul müdürünün farklı liderlik davranışlarının öğrencilerin başarısında dolaylı etkisi olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin sosyal ve duygusal liderliklerinin öğrencilerin başarısına etki etmesi incelenmiştir. Araştırma verilerine dayanarak okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliklerinin öğrencinin akademik ve duygusal öz yeterliği konusunda önemini daha fazla ortaya koyduğu görülmektedir. Sürekli değişim ve gelişim içinde olan eğitim sürecinin daha etkili olması için okul müdürünün sosyal ve duygusal öğrenme liderliği oldukça önemli görülmektedir. Okul müdürünün sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile kaos, karmaşıklık gibi durumlar daha az yaşanacak, sağlıklı deneyimlerle doğru işler yapılacaktır. Böyle bir durumun öğrencilerin öz yeterliklerine daha büyük katkı yapacağı öngörülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcı ve Politika Yapıcılara Öneriler

1. Araştırmamızda okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ancak bu liderlik davranışlarının kendi kişisel becerilerinden kaynaklanmakta olduğu yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı, bütün okul kademelerinde bulunan okul türlerindeki okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile ilgili olabilecek faaliyetleri birbirleri ile paylaşımları için etkinlikler ve programlar düzenleyebilir.

2. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlik düzeyleri ile öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, bu etkinin artması ve okul müdürleri ile öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme kavramını derslerle daha iyi entegre edebilmesi için bu becerilerin gelişimine uygun bir eğitim müfredatı

geliştirebilir. Böylece okul ortamında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin etkin bir şekilde gelişmesi mümkün olacaktır.

3. Araştırmada okul ortamı ve iklim oluşturmaının öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerinin olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, halihazırda görevde olan ve ileride göreve başlayacak okul müdürlerine okul ortamı ve iklim oluşturmaları için çalıştaylar, paylaşım toplantıları vb. etkinlikler düzenlemelidir Ayrıca okul ortamının ve iklimin geliştirilerek daha uygun fiziki ortamların oluşturulması için imkanlar ve kaynaklar sağlanmalıdır.

4. Araştırmada okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilerle sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesine yönelik yaptığı etkinliklerin öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimine, okul ortamı ve iklim oluşturmaya katkı sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi öncelik olmalıdır. Bu yüzden okul müdürlerinin sosyal sorumluluk projelerinde yer almalarına yönelik teşvikler yapılabilir.

5. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterliklerini yordamaktadır. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı, okul müdürlerini öğrencilere daha çok rol model olabilecekleri projeler ve etkinlikler aracılığı ile teşvik edebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile ilgili araştırmaların yeterli olmaması göz önünde bulundurulduğunda araştırmacılara bu kavramı ele alacak çalışmalar yapması tavsiye edilebilir.

2. Bu çalışmada okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ve öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Benzer ilişkiler öğretmenler üzerinde incelenebilir.

3. Sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile ilgili farklı sektörlerde yöneticiler ve çalışanlar üzerinde yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

4. Okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderlikleri ile öğrencilerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri açıklayan deneysel araştırmalar yapılabilir.

5. Bu araştırma sürecinde geliştirilen “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Ölçeği” farklı değişkenler kullanılarak araştırmalar yapılarak ölçeğin daha geniş kitlelerde uygulanması sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1997). Toward a scale-up model for replicating new approaches to schooling. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(2): 197-230.
- Akkaya, R. (2021). *Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması* (Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aksoy, Ö. (2014). Üstün Zekalı ve Normal Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerinin Karşılaştırılması. *Journal of Gifted Education Creativity*, 1(1): 1-6.
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik, sosyal ilişki unsurları ile suça eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Zirve Üniversitesi.
- Akyol, M. E. (2022). *Lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış düzeylerinin akademik öz yeterlik, öz düzenleme ve okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aladağ, C. (2019). *Lise müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlar* (Doktora Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri: Beyoğlu İlçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The leadership quarterly*, 15(1): 5-32.
- Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational leadership*, 44(6), 9-11.
- Armum, P., & Chellappan, K. (2016). Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed interdependencies within and across

academic achievement level. *International Journal of Adolescence*, 21(3): 279-288.

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3): 1286-1312.

Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2): 76-85.

Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46, 423-461.

Atılgan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1): 1-18.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual review of psychology*, 60, 421-449.

Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(8), 951-968.

Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.

Bailey, J., & Weiner, R. (2022). Interpreting Social-Emotional Learning: How School Leaders Make Sense of SEL Skills for Themselves and Others. *School Leadership Review*, 16(2), 4.

Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1991). School goals, principals, and achievement. *School effectiveness school improvement*, 2(3): 175-191.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2): 191.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1): 1-26.
- Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Wheelwright, S., Bullmore, E. T., Brammer, M. J., Simmons, A., & Williams, S. C. (1999). Social intelligence in the normal and autistic brain: an fMRI study. *European journal of neuroscience*, 11(6), 1891-1898.
- Bass, B. M . (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share The Vision. *Organizational Dynamics*, 19(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications (4th ed.). New York, NY: Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York: Psychology Press.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of youth and adolescence*, 36, 301-312.
- Bayrı, H. ve Özdemir, H. P. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlık düzeylerinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması *Electronic Journal of Social Sciences*, 21: (81).
- Beatty, L., & Campbell-Evans, G. (2020). School leaders and a culture of support: Fostering student social emotional development. *Issues in Educational Research*, 30(2): 435.
- Bencivenga, A. S., & Elias, M. J. (2003). Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development. *Nassp Bulletin*, 87(637): 60-72.
- Bevoise, W. D. (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader. *Educational leadership*, 41: 14-20.
- Bigge, M. L. (1964). *Learning theories for teachers*. NewYork: Harper ve Row.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher education* 8(4): 381-394.

- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3): 349-378.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15, 1-40.
- Bowers, H., Lemberger-Truelove, M. E., & Brigman, G. (2017). A social-emotional leadership framework for school counselors. *Professional School Counseling*, 21(1b), 1-10.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M., & Özdemir, N. (2021). Liderlik, okul kültürü, kolektif yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A., Pea, R., Roschelle, J., Vye, N., Kuhl, P., Bell, P., Barron, B., Reeves, B., & Sabelli, N. (2006). Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 209–244). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bredo, E. (1997). The social construction of learning. In *Handbook of academic learning*. New York: Elsevier.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.
- Bruner, J. S. (1999). *The process of education*. London: Harvard University Press.
- Buluk Karadoğan, N. (2010). *Yöneticilerin Sosyal Zekâ Seviyelerinin Çalışanların İş Doyumuna Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Burns, J. M. (2012). *Leadership*. New York: Open Road Media.
- Burns, R. B. (1980). *Essential psychology: For students and professionals in the health and social services*. Lancaster: MTP Press Limited.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (15. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (Vol. 6. Baskı)*. Ankara: PEGEM.

- (CASEL). (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: Author.
- Ceylan, İ. (2013). *Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Chambers, S. T. (1991). Factors affecting elementary school students' participation in sports. *The elementary school journal*, 91(5): 413-419.
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 48(1): 82-105.
- Ciminli, A. (2022). *Öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarını, umut ve okulda öznel iyi oluş düzeylerini arttırmaya dönük bdt programının etkililiği*. (Doktora Tezi). Trabzon: Trabzon Üniversitesi.
- Cingöz, Z. K. ve Gür, B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırması. *İnsan ve Toplum*, 10(4): 247-288.
- Cipriano, C., Rappolt-Schlichtmann, G., & Brackett, M. A. (2020). Supporting school community wellness with social and emotional learning (SEL) during and after a pandemic. *Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University*.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 3-29). New york: Teachers College Press.
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 186: 758-764.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(4), 584.
- Colvin, S. S. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--IV. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 136.

- Connors, M. M. (2020). *Socially and Emotionally Competent Leadership: Making Sense of a District-wide Focus on SEL*. (Doktora Tezi). Boston: Boston College.
- Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 7.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çakır, Ç. (2018). *Dağıtılmış liderlik uygulamalarını etkileyen okul içi faktörlerin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Çatalbaş Somay, A. (1998). *Üstün yetenekli öğrencilerin yetkinlik beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Çelikkaleli, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve psikolojik ihtiyaçlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Çetin, B. (2009). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Yeterliliklerine Etkisi1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25): 130-141.
- Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2012). The dimensional structure of the emotional self-efficacy scale (ESES). *Australian Journal of Psychology*, 64(3): 147-154.
- Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2013). Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations. *Australian Journal of Psychology*, 65(4): 214-223.
- Dağ, R. (2022). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray: Aksaray Üniversitesi.

- Dağdeviren Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- De Hoogh, A.H.B., & Den Hartog, D.N. (2009). "Ethical leadership: The socially responsible use of power". B. Wisse & D. Tjosvold (Ed.): *Power and Interdependence in Organizations* (ss. 338-354). Cambridge University Press.
- DeCosta, D. B. (2020). *Black Principal Perspectives on Social-Emotional Learning and Culturally Responsive Leadership in Urban Schools: The Role of Beliefs, Values, and Leadership Practices*. (Doktora Tezi). Columbia: Columbia University.
- Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Deniz, B. (2015). *Ergenlerde duygusal öz-yeterlik ve sürekli kaygı ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. A Report for CASEL. *Civic Enterprises*.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles: Sage publications.
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning. New York, NY: Teachers College Press.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). *Teachers' perspectives and practices on Social and Emotional Learning: Multiple case study approach* (Doctoral dissertation, Deakin University).
- Dogan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2013). The role of self-esteem, psychological well-being, emotional self-efficacy, and affect balance on happiness: A path model. *European Scientific Journal*, 9(20).
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. New York: Free Press.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri*. (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dvir, T., & Shamir, B. (2003). Follower developmental characteristics as predicting transformational leadership: A longitudinal field study. *The leadership quarterly*, 14(3): 327-344.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education Publication.
- Elias, M. J., O'Brien, M. U., & Weissberg, R. P. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Virginia: Ascd.
- Elias, S. ve Loomis, R. (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academic Performance 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8): 1687-1702.
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531.
- Fiedler, F. E. (1967). A Theory of Leadership Effectiveness, New York: McGraw-Hill.
- Fitria, H., Mukhtar, M., & Akbar, M. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. *IJHCM*, 1(02): 101-112.

- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford review of education*, 27(1): 23-35.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- French, J. R., Raven, B., & Cartwright, D. (1959). The bases of social power. *Classics of organization theory*, 7 (311-320): 1.
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). All Learning is Social and Emotional: Helping Students Develop Essential Skills for the Classroom and Beyond. Virginia: ASCD.
- Friedman, P. (2013). Social leadership. *Leadership Excellence*, 30(1), 14-14.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The leadership quarterly* 14(6): 693-727.
- Frydenberg, E., Martin, A., & Collie, R. J. (2017). *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific*. New York, NY: Springer.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(8), 815-823.
- Gannouni, K., & Ramboarison-Lalao, L. (2018). Leadership and students' academic success: Mediating effects of self-efficacy and self-determination. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1): 66-79.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). Multiple Intelligences as a Partner in School Improvement. 55(1): 20-21.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. UK: Hachette.
- Girgin, G. (2009). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KKTC-Milli Eğitim Dergisi*, 3: 1-12.
- Goldring, E. B. (1990). Elementary school principals as boundary spanners: Their engagement with parents. *Journal of Educational administration*, 28(1): 53-62.

- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of pediatric nursing*, 53, 88.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. UK: Bantam.
- Goleman, D. (2007). *Social intelligence*. UK: Random house.
- Gore Jr, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *14*(1): 92-115.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-Efficacy Predict Teachers' Self-Efficacy and Empathy?. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- Gök, H. T. (2020). *Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerde duygusal öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Graham, J. W. (1991). Servant leadership in organizations: Inspirational and moral. *Leadership Quarterly*, 2, 105–119.
- Greenleaf, R. K. (1970). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Cambridge: Mass.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational administration*, 39(1): 162-186.
- Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11): 225-245.
- Haban, M. M. (2018). *Ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bir karma yöntem çalışması*. (Doktora Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership policy in schools*, 4(3): 221-239.

- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In *Developing successful leadership* (pp. 61-76). New York: Springer.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *9*(2): 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, *32*(1): 5-44.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, *86*(2), 217-247.
- Hallinger, P., Murphy, J., Well, M., Mesa, R. P., & Mitman, A. (1983). Identifying the specific practices, behaviors for principals. *NASSP bulletin*, *67*(463), 83-91.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford university press.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of educational change*, *7*(1-2): 9-18.
- Haslip, M. J., Allen-Handy, A., & Donaldson, L. (2020). How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: A social-emotional learning intervention study. *Early Child Development and Care*, *190*(7), 971-990.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational Psychological measurement*, *66*(3), 393-416.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & organization studies*, *4*(4), 418-428.
- Hessler, D. M., & Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, *33*(1), 241-246.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods*, 6(1): pp 53-60.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative science quarterly*, 16(3), 321-339.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1975). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary business*, 5, 81-94.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European journal of psychology of education*, 28(1): 1-35.
- Humphrey, R. (2002). The many faces of emotional leadership. *The leadership quarterly*, 13(5): 493-504.
- İkiz, F. E. ve Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1): 225-252.
- İsmen, E. (2004). Duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11): 55-75.
- Jarvela, S. (2011). *Social and emotional aspects of learning*. UK: Elsevier.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*, 72(4): 224-230.
- Jones, K., & Cater, M. (2020). An Investigation of Principals' Social and Emotional Learning Beliefs and Attitudes. *Qualitative Report*, 25(9): 3204-3223.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8): 62-65.
- Jones S. M., & Doolittle E. J. (2017) Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children* 27(1): 3–11.

- Kennedy, K. (2019). Centering equity and caring in leadership for social-emotional learning: Toward a conceptual framework for diverse learners. *Journal of School Leadership*, 29(6): 473-492.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Khan, A. A., Asimiran, S. B., Kadir, S. A., Alias, S. N., Atta, B., Bularafa, B. A., & Rehman, M. U. (2020). Instructional leadership and students academic performance: Mediating effects of teacher's organizational commitment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 233-247.
- Kılıç, M. Y. (2021). *Otantik liderliğin, yöneticiye güven ve okulların değişime açıklık düzeyleri bakımından değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kırhallı Gök, B. (2015). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerinin yaşam doyumları ve aileden algılanan sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2011). The effect of an expressive-writing intervention for employees on emotional self-efficacy, emotional intelligence, affect, and workplace incivility. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 179-195.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 745-778.

- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of organizational behavior*, 16(4): 319-333.
- Komives, S. R., Nance, L., & McMahon, T. R. (2009). Exploring leadership: for college students who want to make a difference. San Francisco: Jossey-Bass.
- Konan, N. ve Çelik O. T. (2017), Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderliğine İlişkin Öğretmen Algısı, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. VI, S. 1: s. 322- 335.
- Konan, N., Çetin, R. B. ve Bozanoğlu, B. (2018). PISA’da başarılı olan bazı ülkelerde okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 141-157.
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W. & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43- 50.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational administration quarterly*, 28(3): 430-443.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning. Review of Research*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational administration quarterly*, 46(5): 671-706.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers’ motivation to implement accountability policies. *Educational administration quarterly*, 38(1): 94-119.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Loeb, C. (2016). *Self-efficacy at work: Social, emotional, and cognitive dimensions*. (Doktora Tezi). İsveç: Mälardalen Üniversitesi.

- Loeb, C., Stempel, C., & Isaksson, K. (2016). Social and emotional self-efficacy at work. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2): 152-161.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 76-93.
- Lu, J., Zhang, Z., & Jia, M. (2019). Does servant leadership affect employees' emotional labor? A social information-processing perspective. *Journal of Business Ethics*, 159, 507-518.
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal and the school: what do principals do?. In *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*. 27: 4.
- Lunenburg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International journal of management, business, administration*, 15(1): 1-9.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. *Positive organizational scholarship*, 241(258): 1-26.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 3-33). New York: Springer.
- Mahfouz, J., & Gordon, D. P. (2021). The case for focusing on school principals' social-emotional competencies. *Management in Education*, 35(4), 189-193.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of educational psychology*. 78(1): 52.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2001). *School leadership that works: From research to results*. Virginia: ASCD.
- Massalkhi Farshoukh, H. (2022). *School Principals and Teachers' Perceptions of Social Emotional Learning (SEL) in Lebanon*. (Doktora Tezi). Lübnan: Lebanese American University.

- McGarrigle, D. M. (2018). *The Role of Leadership in Social-Emotional Learning Implementation: Principal and Counselor Practices to Support Social-Emotional Learning*. Boston: Lynch School of Education,
- McKown C (2017) Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children* 27(1): 157–178.
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. (Doktora Tezi). USA: University of Cincinnati.
- Minaz, M. B. (2017). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yolsuzluk bağlamında incelenmesi*. (Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology behavioral Assessment*, 23(3): 145-149.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*: SAGE Publications, Incorporated.
- Novick, B., Kress, J. S., & Elias, M. J. (2002). *Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning*: ASCD.
- OECD (2001), OECD Annual Report 2001, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/annrep-2001-en>.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of youth and adolescence*, 48, 326-340.
- Organ, D. W. (1996). Leadership: The great man theory revisited. *Business horizons*, 39(3): 1-4.
- Ovando, M. N., & Ramirez, A. (2007). Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students' academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20: 85-110.

- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. In Paper presented at the annual meeting of the national Council on measurement in education, New Orleans, L.A:
- Öter, Ö. M. (2021). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Özcan, M. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal zeka düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 42-51.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*. (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özdoğru, M. (2021). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özkan Deniz, B. (2015). *Ergenlerde duygusal öz-yeterlik ve sürekli kaygı ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özsarıkamış, S. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.). (2005). *Schoolfamily partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. USA: Sage publications.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185.

- Peguro, A. A., & Shaffer, K. A. (2015). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46-64.
- Peterson, B. J. (2022). *Principals' Perception of Social Emotional Learning in High Achieving High Schools*. (Doctoral Thesis) USA: Virginia Tech.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56: 28-31.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Piccolo, R. F., Greenbaum, R., Den Hartog, D.N., & Folger, R. (2010). "The relationship between ethical leadership and core job characteristics". *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 259-278.
- Pintner, R. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--V. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 139.
- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. New York: Routledge.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650.
- Qin, Q., Wen, B., Ling, Q., Zhou, S., & Tong, M. (2014). "How and when the effect of ethical leadership occurs? A multilevel analysis in the Chinese hospitality industry". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 26(6), 974-1001.
- Rahardjo, S. (2014). The effect of competence, leadership and work environment towards motivation and its impact on the performance of teacher of elementary school in Surakarta City, Central Java, Indonesia. *International Journal of Advanced Research in Management Social Sciences*, 3(6): 59-74.
- Rauch, C. F., & Behling, O. (1984). Functionalist": Basis for an alternative approach to the study of leadership. In J. G. Hunt, D. Hesking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership* (pp. 45- 62). New York: Pergamon.

- Rauch Jr, C. F., & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In *Leaders and managers* (pp. 45-62). New York: Pergamon.
- Riggio, R. E., & Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of managerial psychology*, 23(2), 169-185.
- Roberts, N. C. (1985). Transforming leadership: A process of collective action. *Human Relations*, 38(11): 1023-1046.
- Rockier, M. J. (1991). Thinking about chaos: Non-quantitative approaches to teacher education. *Action in Teacher Education*, 12(4), 56-62.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The elementary school journal*, 100(5): 443-471.
- Rohwer Jr, W. D. (1970). Images and pictures in children's learning: Research results and educational implications. *Psychological Bulletin*, 73(6): 393.
- Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership Organization Development Journal*, 22(2): 76-84.
- Sahraei Beiranvand, M., Beiranvand, S., Beiranvand, S., & Mohammadipour, F. (2021). Explaining the effect of authentic and ethical leadership on psychological empowerment of nurses. *journal of nursing management*, 29(5), 1081-1090.
- Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 27(1): 137-155.

- Schrik, P., & Wasonga, T. A. (2019). The Role of a School Leader in Academic Outcomes: Between Self-Efficacy and Outcome Expectations. *Athens Journal of Education*, 6(4), 291-306.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4): 207-231.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Boston: Pearson.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15e31). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Schyns, B. (2001). The relationship between employees' self-monitoring and occupational self-efficacy and transformational leadership. *Current research in social psychology*, 7(3): 30-42.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık
- Sezer, F., İşgör, İ. Y., Özpolat, A. R. ve Sezer, M. (2006). Lise öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13): 129-137.
- Sezer, Ş., & Uzun, T. (2020). The relationship between school principals' social-emotional education leadership and teachers' organizational trust and job performance. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2): 189-212.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The leadership quarterly*, 16(3), 395-417.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of educational research*, 56(4): 411-436.

- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3): 276-295.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. Massachusetts: Pearson Education
- Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology: Theory and practice (10th edition)*. Essex: Pearson Education Limited
- Smith*, S. N., & Miller, R. J. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational psychology*, 25(1), 43-53.
- Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational leadership*, 44(6): 9-11.
- Southworth, G. (1993). School leadership and school development: reflections from research. *School Organization*, 13(1): 73-87.
- Spearman, C. (1961). "General Intelligence" Objectively Determined and Measured. In J. J. Jenkins ve D. G. Paterson (Eds.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (pp. 59–73). Appleton-Century-Crofts.
- Spears, L. C. (1995). *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant-Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers*. New York: John Wiley & Sons.
- Stogdill, R. M. (1959). *Individual behavior and group achievement: A theory; the experimental evidence*. New York: Oxford University Press
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Stogdill, R. M. (1975). The Evolution of Leadership Theory. *Academy of Management Proceedings*, 1975(1): 4-6.
- Stolp, S, (1994), "Leadership for School Culture", *Emergency Librarian Journal*, 23(3): 48.
- Summak, M. S. ve Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-288.

- Supovitz, J., Sirinides, P., ve May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational administration quarterly*, 46(1): 31-56.
- Şayir, G. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.) Allyn and Bacon. Boston. USA.
- Tariq, V. N., Qualter, P., Roberts, S., Appleby, Y., & Barnes, L. (2013). Mathematical literacy in undergraduates: role of gender, emotional intelligence and emotional self-efficacy. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(8), 1143-1159.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Teasley, M. L. (2017). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children ve Schools*, 39(1): 3-6.
- Telef, B., ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16): 499-518.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Terman, L. M. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--II. *Journal of Educational Psychology*, 12(3): 127.
- Tetenbaum, T. J. (1998). Shifting paradigms: From Newton to chaos. *Organizational dynamics*, 26(4), 21-33.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3): 496-536.

- Tobin, D. (2020). *Socially and Emotionally Competent Leadership: Promoting Staff Resilience and Well-being Through SEL Opportunities*. (Doktora Tezi). USA: Boston College
- Totan, T., İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 71-95.
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi (Düzce ili Örneği)*. (Doktora Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Trujillo, M. L. (2019). *Start with the heart: Igniting hope in schools through social and emotional learning*. Dallas: Corwin Press.
- Turner, J. & Mavin, S. 2008. What can we learn from senior leader narratives? *Leadership & Organization Development Journal*, **29**(4): 376-3.
- Uçar, A. (2017). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Detay.
- Urgancı, S., ve Gürkan, U. (2019). Gençlerde karar verme becerileri ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(6): 243-262.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 19–35). New York: Routledge/Taylor & Francis.

- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan Üniversitesi örneği)*. (Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi
- Ünal, Ö. F. ve Yıldızbaşı, S. (2016). Karizmatik liderlik davranışları ile demografik değişkenler arasındaki ilişki: Ankara ilinde orta öğretim öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(13), 339-365.
- Valois, R. F., Umstattd, M. R., Zullig, K. J., & Paxton, R. J. (2008). Physical activity behaviors and emotional self-efficacy: is there a relationship for adolescents?. *Journal of school health*, 78(6), 321-327.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., & Hunter, A. A. (2015). Association between adolescent suicide ideation, suicide attempts and emotional self-efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 237-248.
- Van Setters, D. A., & Field, R. H. (1990). The evolution of leadership theory. *Journal of organizational change management*, 3(3): 29-45.
- Vance, R. I. (2019). *A comparison of student perceptions of academic, social, and emotional self-efficacy in classrooms with divergent approaches to integrating instructional technology*. (Doktora Tezi). USA: The University of Tennessee at Chattanooga
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. London: SAGE Publications Ltd.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: Investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 384-393.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *40*(1): 18-29.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company

- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1): 65-69.
- White, W. F. (2001). The search for the truth about "good" teaching. *Education*, 116(1): 70-73.
- Willemse, M. (2008). *Exploring the relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescents in the peri-urban town of Worcester*. (Yüksek Lisans Tezi). Güney Afrika: University of Stellenbosch
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59-73.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz Fındık, L. (2015). *PISA 2012 sonuçlarına göre okul liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. London: Pearson
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi
- Zeithaml, V. A., "Rajan" Varadarajan, P., & Zeithaml, C. P. (1988). The contingency approach: its foundations and relevance to theory building and research in marketing. *European Journal of Marketing*, 22(7), 37-64.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (Vol. 1, pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation, 17*(2-3), 233-255.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology, 41*(4), 467-482.



ÖZGEÇMİŞ

- 1995 – 1999** Balıkesir Anadolu İmam Hatip Lisesi
- 1999 – 2003** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, Lisans Programı
- 2003 – 2005** İstanbul/Tuzla Ahmet Refik Oral İlköğretim Okulu – Öğretmen (MEB)
- 2005 – 2009** İstanbul/Tuzla Muzafferda – Güzide Pulu İlköğretim Okulu – Öğretmen (MEB)
- 2006 – 2008** Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2009 – 2010** İstanbul/Tuzla Yunus Emre İlköğretim Okulu – Öğretmen (MEB)
- 2010 – 2014** İstanbul/Tuzla Mimar Sinan İlköğretim Okulu – Müdür Yardımcısı (MEB)
- 2014 – 2019** İstanbul/Tuzla Hacıoğulları Hilmi Sonay İlköğretim Okulu – Okul Müdürü (MEB)
- 2018 – 2023** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı
- 2019 -** İstanbul/Tuzla Tuzla Aydıntepe İşitme Engelliler Ortaokulu – Okul Müdürü (MEB)

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kıymetli Meslektaşım,

Bu bilgi toplama aracı ile okul müdürlerinin sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile ilgili davranışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bilgiler sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Gönüllülük esasına dayanan bu araştırma için isim belirtmeyiniz ve tüm sorulara yanıt verdiğinizden emin olunuz. Yanıtlarınızın samimi ve içten olması araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuç vermesi bakımından önem taşımaktadır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

Marmara Üniversitesi

Öğretim Üyesi

Mehmed Esad DEMİRCİ

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Eğitim Durumunuz:

☐ Yüksek Okul ☐ Lisans ☐ Lisansüstü ☐ Doktora

3. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

☐ 0-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 yıl
☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 26- yıl ve üstü

4. Çalıştığınız eğitim kademesi:

☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

5. Yaşınız:

☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üstü

EK-2: SOSYAL ve DUYGUSAL ÖĞRENME LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki sorular okul müdürünün sosyal ve duygusal öğrenme liderliği ile ilgilidir. Her bir ifadede size en uygun gelen yalnızca bir kutucuğa (x) işareti koyunuz. Not: Sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin kendi ve başkalarının duygularını algılama, yönetme, başkaları ile olumlu ve düzgün ilişkiler kurma, kararlarını sorumluluk içinde alma ve zor şartlara karşı mücadele etme sürecidir.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okul müdürü okul içinde karşılaştığı zorluklara karşı sebat gösterir.					
2. Okul müdürü öz disiplin becerilerine sahiptir.					
3. Okul müdürü çalışanlarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşır.					
4. Okul müdürü kendi duygularını yönetir.					
5. Okul müdürü kişisel stresini yönetebilir.					
6. Okul müdürü inisiyatif almada cesaret gösterir.					
7. Okul müdürü başkalarının bakış açılarını anlamaya çalışır.					
8. Okul müdürü başkalarının iyiliklerine karşı şükran duyar.					
9. Okul müdürü çalışanlarıyla birebir iletişim kurar.					
10. Okul müdürü, ekibine karşı samimi ve içten davranışlar sergiler.					
11. Okul müdürü yeni fikirlere merak duyar.					
12. Okul müdürü okul çalışanlarının sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeleri için fırsat oluşturur.					
13. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi için paydaşlara hedef ve rol belirler.					
14. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini yansıtan bir vizyon belirlemek için paydaşları teşvik eder.					
15. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için program oluşturur.					
16. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin uygulanmasında yeterli kaynak desteği sağlar.					
17. Okul müdürü öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarını destekleyen eğitimlere yönlendirir.					

18. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesine yönelik komisyon (ekip) oluşturur.					
19. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini destekleyen politikaları öğretmenleriyle birlikte belirler.					
20. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini destekleyen çalışmaları ders programlarında uygulamaları için öğretmenleri teşvik eder.					
21. Okul müdürü öğrencilerle iletişimde doğrudan temas halinde olur.					
22. Okul müdürü öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için okul kurallarının uygulanmasını sağlar.					
23. Okul müdürü ebeveynlerle ve çocuklarla sosyal ve duygusal öğrenme gelişimlerini destekleyici okul içi ve okul dışı iş birlikleri yapar.					
24. Okul müdürü öğrencilerin ihtiyacına uygun sportif alanlar oluşturmaya çalışır.					
25. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini güçlendirmek için sosyal ve kültürel alanlar oluşturur.					
26. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini güçlendirmek için sanatsal alanlar oluşturur.					
27. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini güçlendirici görsel çalışmaları teşvik eder.					
28. Okul müdürü öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirici uygulamalar yapılabileceği ortamlar sağlar.					
29. Okul müdürü sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yarışma vs etkinlikleri teşvik eder.					
30. Okul müdürü okul toplumunun esenliğini artırmak için derinlemesine düşünür.					
31. Okul müdürü öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için tören ve ritüellere önem verir.					
32. Okul müdürü öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için ortak bir okul kültürü oluşturmaya önem verir.					

EK-3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler, bu araştırma tamamen bilimsel amaçla yapılmakta olup isim belirtmenize gerek yoktur. Bundan dolayı, istenen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı ve doğru sonuçlar vermesi bakımından önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Her iki sayfayı kontrol ederek yaptığınızdan emin olun. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

Mehmed Esad DEMİRCİ

Marmara Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Öğretim Üyesi

Doktora Öğrencisi

1.Okul türünüz nedir?

() Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi () Anadolu İmam Hatip Lisesi () Fen Lisesi

2.Cinsiyetiniz nedir?: ()Erkek ()Bayan

3.Okul ortalamanız hangi aralıktadır?: ()2'nin altı ()2-3 arası ()3-4 arası ()4-5 arası

4.Ailenizin maddi gelir durumu hangi aralıktadır?: () 0-4000 () 4001-8000 () 8001-12000 () 12001-16000 () 16001 ve üzeri

5. Anne ve babanızın eğitim durumu aşağıdakilerden hangisidir?

	Anne	Baba
1. Okur-yazar değil	()	()
2. Okur-yazar	()	()
3. İlkokul mezunu	()	()
4. Ortaokul mezunu	()	()
5. Lise mezunu	()	()
6. Üniversite mezunu	()	()
7. Yüksek Lisans- Doktora	()	()

EK-4: AKADEMİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu ölçek, lise öğrencilerinin okul başarılarını etkileyen öz-yeterlik inançlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte derecelmeli 4 seçenekli 7 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her maddeye ne ölçüde katıldığınıza ilişkin cevabınızı ilgili seçeneğin altındaki boşluğa bir çarpı (X) koyarak belirtiniz. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.	Bana Tamamen Uyuyor	Bana Uyuyor	Bana Çok Az Uyuyor	Bana Hiç Uymuyor
1. Lise öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	()	()	()	()
2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	()	()	()	()
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	()	()	()	()
4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	()	()	()	()
5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.	()	()	()	()
6. Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum.	()	()	()	()
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	()	()	()	()

EK-5: DUYGUSAL ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda verilen her bir ifadeyi okuduktan sonra, o ifade ile ilgili olarak “ şu anda kendinizden ne kadar emin olduğunuzu” değerlendiriniz. Tepkinizi, sizi yansıttığını düşündüğünüz boşluğa (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç emin değilim	Çok az eminim	Biraz eminim	Çoğunlukla eminim	Kesinlikle eminim
1.Kendi olumsuz duygularımı doğru olarak tanımlarım					
2.Başkalarına olumsuz duygularımı olumlu duygularla değiştirmesi için yardım ederim					
3.Olumsuz bir duygu hissederken olumlu bir duygu yaratırım.					
4.Olumlu bir duyguyu hissetmeme neyin sebep olduğunu bilirim					
5.Başka biri olumsuz bir duygu hissederken o duyguyu doğru bir şekilde tanımlarım					
6.Eski problemlere yeni çözümler getirirken olumlu duygularımı kullanırım					
7.Başka birinin olumlu duygu yaşamasına neyin neden olduğunu kavrarım					
8.Olumsuz duygumu olumlu duyguya çeviririm					
9.Kendi olumlu duygularımı doğru olarak tanımlarım					
10.Başkasının hissettiği duyguları kendimde oluşturabilirim					
11. Olumsuz bir duygu hissetmeme neyin sebep olduğunu bilirim					

12.Baskı altındayken kendi duygularımı düzenlerim					
13.Başkasının ne zaman olumlu bir duygu yaşadığını doğru olarak tanımlarım					
14. İçinde bulunduğum ortama en uygun ruh haline girerim					
15.Başkasının olumsuz duygu yaşamasına neyin sebep olduğunu kavrarım					
16.Diğer kişilerin baskı altındayken duygularını düzenlemesine yardımcı olurum					
17.Beden dilimin ortaya koyduğu duygunun farkında olurum					
18.İyi düşünceler oluşturmak için olumlu duyguları kullanırım					
19.Duygularımın değişmesine neyin sebep olduğunu anlarım					
20.Sinirli iken sakinleşirim					
21.Başkasının beden dilinin ortaya koyduğu duygunun farkında olurum					
22.Bilişsel performansımı arttırmak için duygu yaratırım					
23.Başkasının duygularının değişmesine neyin sebep olduğunu anlarım					
24. Başkasına sinirlendiği bir zamanda sakinleşmesi için yardımcı olurum					
25. Yüz ifadem yoluyla hangi duygumu ifade ettiğimin farkında olurum					
26. Fiziksel performansımı arttırmak için duygu yaratırım					

27. Duygularımdaki farklılaşmaya neyin neden olduğunu belirlerim					
28. Bir hedefe ulaşmaya çok yakinken duygularımı düzenlerim					
29. Başkasının yüz ifadesi ile hangi duyguyu ifade ettiğinin farkında olurum					
30. Yaratıcı düşüncelerimin ortaya çıkabilmesi için doğru duyguyu oluştururum					
31. Başkasının duygularındaki farklılaşmasına neyin neden olduğunu belirlerim					
32. Başkasının bir kayıp yaşamasının ardından duygularını düzenlemesine yardımcı olurum					

EK-6: Görüşme Formu

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği Nitel Görüşme Formu

1. Sosyal duygusal becerileri nasıl tanımlarsınız, sizde neler çağrıştırıyor, siz neler anlıyorsunuz?
2. Sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek için öğretmenlerin rolünü nasıl tanımlarsınız? Öğretmenleri ne tür görevleri olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için okul müdürlerinin ne tür görevleri olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesinde en etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalar nelerdir?
5. Sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesinde okul müdürü olarak karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
6. Sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek için okul ortamını düzenlemeye yönelik yaptığınız çalışmalar nelerdir?

EK-7: VALİLİK ONAYI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-48563108
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Mehmet Esad
DEMİRCİ)

26/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin bilinmeyen tarihli ve 25859 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.04.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Müdürlerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderliği İle Öğrencilerin Akademik ve Duygusal Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler Örüntüsünün İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul Anadolu Yakası
Araştırma Yapılacak Kişiler : Lise Yöneticileri, Öğretmenleri ve Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/04/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (8 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İnran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumli.meb.gov.tr/adresinden> 8135-f5cc-3ca1-bce6-6f8e kodu ile teyit edilebilir

EK-8a: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Re: Duygusal Öz-yeterlik Ölçeği Hk.



Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz

Kime: Siz



13.04.2022 Çar 22:22

Merhabalar Esad Demirci,

Akademik çalışmanızda Duygusal Öz-yeterlik ölçeğini kullanabilirsiniz, ölçeğin kullanıldığı tez ve makalelerden yararlanabilir atıf yapabilirsiniz, alanyazına katkı sağlamanızdan memnun olurum. Çalışmanızda ölçeği tercih ettiğiniz için teşekkürler, iyi çalışmalar.

13 Nis 2022 Çar 12:21 tarihinde Esad Demirci  şunu yazdı:

Saygıdeğer Hocam;

Akademik bir çalışmada kullanmak üzere Türkçe'ye uyarladığınız Duygusal Öz-yeterlik Ölçeğini kullanmak için izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla,

Mehmed Esad DEMİRCİ

İGEDER, İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği

Yönetim Kurulu Üyesi

Tuzla Aydıntepe İşitme Engelliler İlkokulu – Ortaokulu

Okul Müdürü

Telefon:

EK-8b: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

MY

MİRAÇ YILMAZ

Kime: Siz

Yeni bir gürültü başla:

Teşekkür ederim

Anladım, teşekkürler!

Çok teşekkür ederim!

13.05.2022 Cum 10:42

Sayın DEMİRCİ,

Uyarladığımız ölçeği gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Akademik Özyeterlik Ölçeğini kullanarak çalışmamıza kaynaklarınızda yer vermeniz bizi de memnun eder.

Ölçeğe ait maddeleri ve diğer gerekli olabilecek bilgileri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin (Yıl: 2007, Sayı: 33) internet sayfası üzerinden <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yayinlar/soyutlamakalemleri/1047-published-00/> adresinden edinebilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dileriz.

Dr. Miraç Yılmaz

Gönderen: Esad Demirci

Gönderildi: 11 Mayıs 2022 Çarşamba 22:05:08

Kime: MİRAÇ YILMAZ

Konu: Akademik Özyeterlik Ölçeği

Saygıdeğer Hocam;

Akademik bir çalışmada kullanmak üzere Türkiye'ye uyarladığınız Akademik Özyeterlik Ölçeğini kullanmak için izniniz talep ediyorum.

Saygılarımla.

Mehmed Esad DEMİRCİ