

PAPER DETAILS

TITLE: OKUL YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂ

AUTHORS: Emine BABAOĞLAN

PAGES: 119-136

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1493937>

Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ

Emine BABAOĞLAN¹

ÖZET

İş yaşamında başarıyı etkileyen değişkenlerden biri çalışanların duygusal zekasıdır. Bu araştırmanın amacı, kendi algılarına göre, okul yöneticilerinin duygusal zeka puanlarının yöneticinin cinsiyetine, medeni durumuna, branşına, müdür ya da müdür yardımcısı olmasına, ilköğretim ya da ortaöğretim yöneticisi olmasına, yöneticilik eğitimi alıp almamasına, eğitim durumuna, mesleki kıdemine, yaşına, yöneticilik kıdemine ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın verileri Düzce’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 2005 yılında müdür ve müdür yardımcısı olarak çalışan 180 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların gruplara göre anlamlı fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U-testi, Kruskal Wallis testi ve ANOVA ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda, değişkenlerden sadece yöneticinin branşının sınıf öğretmenliği ya da diğer branşlardan olup olmamasına ve çalıştığı kurumunun ilköğretim ya da ortaöğretim olmasına göre duygusal zeka puanlarının farklılaştığı, diğer değişkenlere göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

ANAHTAR KELİMELE: Okul yöneticisi, duygusal zeka.

Emotional Intelligence in School Administrators

ABSTRACT

One of the variables that affects success in business life is emotional intelligence of working people. The purpose of this research is to identify whether the school administrators’ emotional intelligence scores differ meaningfully according to their gender, marital status, branch, being a principal or assistant principal, being elementary school administrator or high school administrator, having managerial education course or not, educational background, period of occupational service, age, length of administration service, number of children. 180 administrators working as a principals and vice principals who worked in 2005 in Düzce elementary schools and high schools were surveyed in line with this aim. Mann-Whitney U-test, Kruskal Wallis test and ANOVA were used in order to find out groups that differ from others. It has been found that school administrators’ emotional intelligence scores differ meaningfully in terms of administrators’ branch and being elementary school administrator or high school.

KEYWORDS: School administrator, emotional intelligence.

¹ Yrd.Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur/Türkiye, ebabaoglan@yahoo.com.tr

İnsanlar binlerce yıl boyunca akılla uğraştılar. Akıl anlamak, aklın nasıl işlediğini bulmak, aklın üstünlüğünü sağlamak önemli oldu (Atabek, 2000: 11). Birçok alanda, akılcılık yıllarca en önemli unsur olarak görüldü. Yalnızca akla başvurulduğundan, serinkanlı akılcılar, buz gibi soğuk dijital beyinler, kontrol altındaki robotlar ortaya çıkarken yürekler ihmal edildi ve gün geçtikçe daha kalpsiz olundu (Sartorius, 1999: 14). Akıl bu denli önemsenirken ‘duygular’ fazla önemsenmedi. Akıl erkeklere, liderlere, komutanlara; duygu ise kadınlara, annelere, sanatçılara, şairlere yakıştırıldı. Duygular insanın zayıf yanı olarak görüldüğü için ‘duyguların gücü’ hiçbir zaman bilinemedi (Atabek, 2000: 11). İşyerindeki duygular ise uzun bir süre boyunca, yöneticiler tarafından örgütlerin rasyonel işleyişini aksatan bir uğultu olarak görüldüler (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002: 9).

Salovey ve Mayer (1989-1990)’e göre duygular; fizyolojik, bilişsel, güdüsel ve deneysel gibi sistemleri içeren birçok psikolojik alt sistemin sınırlarını aşan organize dönütlerdir. Duygular genellikle birey için pozitif ya da negatif değerle bir anlama sahip olan bir olaya verilen içsel ya da dışsal tepkilerden doğmaktadır. Frijda (1988)’ya göre ise duygular, özleri memnuniyet ya da acı olan, öznel deneyimlerdir.

Cooper ve Sawaf’ın (2000) da belirttiği gibi duygular, Latince’de öylesine derinlik ve güce sahip olan birer unsur olarak görülmektedir ki, ‘bizi harekete geçiren ruh’ olarak tarif edilmektedir. Duygular, daha çok insan enerjisi, içtenliği ve güdüsünün en güçlü biricik kaynağı olarak işlev görür ve bireye sezgisel bilgeliğin sonsuz kaynağını sunarlar. Bu beyinden değil de kalpten gelen kaynak, yaratıcı dehayı ateşler, bireyi kendisine karşı dürüst kılar, bireyin güvenilir ilişkiler kurmasını sağlar, yaşamı ve mesleği adına bireye içsel bir pusula görevi yapar ve beklenmedik durumlarda ona yol gösterir. Atabek (2000: 17)’e göre duygular da tıpkı akıl gibi büyük güç kaynaklarıdır.

Kuşkusuz sadece duygulara sahip olmak yeterli değildir (Cooper ve Sawaf, 2000). Duyguları tanımamak ve anlamamak, sonuç olarak duyguları yönetememek büyük bedellerle sonuçlanabilmiştir. Duyguların yönetimi insanoğlunun yaptığı en büyük keşiflerden biridir. Artık duygularını yönetemeyen kişinin aklını da yönetemeyeceği bilinmektedir. Aklın yönetimi, bütün zeka bölümlerinin birbiriyle uyumlu ve dengeli çalışmasıyla başılır. Parlak bir zekanın sahibi bile eğer duygularını yönetmeyi başaramıyorsa hayatına sahip olamaz (Atabek, 2000: 11-12). Duyguları doğru biçimde kullanabilmek kalpleri ısıtır, insanı mutlu, zengin ve sağlıklı kılar (Sartorius, 1999: 9).

Bilim adamları insan beyni ve sinir sistemi üzerinde çalıştıkça, duyguların insan zekasından ayrı değil de onun bir parçası olduğu sonucuna varmışlardır. Duygular çevremizdeki uyarıcıların çok büyük bir miktarını işlemede kullandığımız aletler arasındadır. Duygular ayrıca insanların öğrenme ve karar vermesinde de rol oynarlar. Duygular sadece etkileşimin daha yüksek bir

niteliğine katkıda bulunmakla kalmaz, ayrıca kişinin akıllıca etkileşimde bulunma yeteneğini doğrudan etkiler (Epstein, 1998).

Duyguların önemi anlaşıldıktan sonra insanlar hakkında verilen kararlarda akıl yerine yeni bir ölçüt kullanılmaya başlandı. Sadece ne kadar akıllı olduğuna ya da eğitim düzeyi ve uzmanlığına değil kendini ve başkalarını idare etmede ne denli başarılı olduğuna da bakılmaya başlandı (Goleman, 2000: 9). Duygusal zeka (DZ) (Emotional Intelligence-EQ) diye adlandırılan ölçüt, artık yıpranmış bulunan entelektüel zekanın (IQ) yerini almaya başladı (Sartorius, 1999: 15).

Bir dizi bilimsel çalışmada parlak zekalı insanların, gerek iş gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarının anlaşılması sonucu, duygusal zekaya ilgi duyulmaya başlandı (Mayer ve Salovey, 1993). Daha sonra duygusal zekanın (DZ) başarılı ve mutlu yaşamaya katkısının, akademik zekadan (IQ) daha büyük olabileceği yönündeki görüşler gündeme geldi (Clark, 2000: 27). Kuşkusuz kişinin hayatını nasıl yaşadığı, akılcı ve duygusal olarak nitelendirilen her iki zeka tarafından belirlenir. Bu yüzden sadece akademik zeka (IQ) değil, duygusal zeka (DZ) da önemlidir. Daha doğrusu akıl, duygusal zeka olmadan tam verimli çalışmaz. Önemli olan duygu ile akıl arasındaki dengeyi bulmak, zihinle kalbin uyumunu sağlamaktır (Goleman, 2001: 45,46).

Okulların ve giriş sınavlarının akademik zekaya ne kadar önem verdiği ortadayken, akademik zekanın tek başına iş dünyasındaki ya da hayattaki başarıyı açıklamakta bu denli yetersiz kalması şaşırtıcıdır. akademik zeka testinden alınan puanlarla kişilerin kariyerlerindeki başarıları arasında bağlantı kurulduğunda, akademik zekanın bu başarıdaki en yüksek payının %25 civarında olabileceği tahmin edilmektedir. Dikkatlice yapılan bir analiz ise, daha doğru bir tahminin %10'dan yüksek olamayacağını, belki de %4'e kadar düşebileceğini göstermektedir. Bu demektir ki, tek başına akademik zeka çalışma hayatındaki başarının en iyi ihtimalle %75'ini, en kötü ihtimalle ise %96'sını açıklamasız bırakmakta; kimin başarılı olup kimin başarısızlığa uğrayacağını belirleyememektedir (Goleman, 2000: 29).

Duygular, düşünce ve eylemin güçlü birer örgütleyicisidirler. Duygular aynı zamanda çelişkili görünmekle birlikte, muhakeme yapmak ve makul olabilmek için de şarttır. DZ, ayrıca önemli sorunları çözmek ya da önemli bir karar vermek gerektiği zaman, akademik zekanın yardımına koşar ve bunların daha nitelikli biçimde ve çok daha kısa bir sürede yapılmasını sağlar. Yani DZ, muhakeme ve akademik zeka için yaşamsal öneme sahiptir (Cooper ve Sawaf, 2000). Diğer yandan duygusal zeka kalıtım yoluyla değil, öğrenme yoluyla kazanılabilir, bundan dolayı duygusal zekanın geliştirilmesi olanaklıdır (Clark, 2000: 27).

Bar-On (1997) duygusal zekayı bireyin hem yaşamındaki başarısını hem de bireyin genel, psikolojik sağlığını etkileyen, yetenekler ve hünerler bütünü olarak görmektedir. Kişinin bilgiyi mevcut duruma nasıl uygulayacağını yansıttığından,

bilişsel zekanın tersine, duygusal zeka kişinin başarısının yordayıcısıdır (Akt: Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001).

Goleman'a (2000: 393, 394) göre duygusal zeka, bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisini işaret eder. Duygusal zeka, akademik zekadan, yani akademik zeka ile ölçülen salt bilişsel yetilerden ayrı olan, ancak onu tamamlayan yetenekleri tanımlar. Salovey ve Mayer (1989-1990)'a göre duygusal zeka, bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini gözleyip denetleyebilme, onlar arasında ayırım yapabilme ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde rehber alabilme yetenekleridir. Atabek (2000: 21)'e göre duygusal zeka, farkındalık, irade geliştirme, oto-kontrol, dürtü kontrolü, empatik dinleme, empatik yaklaşım, sorun çözme, grup çalışması yapabilme, sevgi ve saygıyı bilme, yanlış kabul etme gibi becerilerin alanıdır.

Kişinin duygusal zekası, bu zeka türünün beş unsurunu -özbilinç, motivasyon, kendine çekidüzen verme, empati ve ilişkilerde ustalık- temel nitelikteki pratik becerileri öğrenme potansiyelini belirler. Kişinin iş yerinde gereksinim duyulan yeteneklere bu potansiyelin ne kadarını aktarabildiği ise duygusal yeterliliğine bağlıdır (Goleman, 1999: 24).

Duygusal zekanın (olgunluğun) göstergelerinden bazıları; kendi beden dilini kontrol edebilmek, başkalarının beden diline duyarlı olmak; empati göstermek, uzlaşmaya dayalı sinerjik ilişki kurmak, insanlarla olumlu ilişkiler içinde olmak, başkalarını hesaba katmak, yüksek duygusal enerji, iyimserlik, çalışmaya kendini adanmış olmak, değişime istek duymak, kendini yönlendirebilmek, olumsuz duygularla başa çıkmak, stresle başa çıkmak ve kararlılıktır (Baltaş, 2000: 66). Bu yeteneklere sahip olmak; kişiye nerede çalışırsa çalışsın, insanlığını ve akıl sağlığını koruyarak ayakta kalmasını sağlayacak bir yol sunar. Bu insani yetenekler kişinin işinden zevk alma hatta mutlu olma olanağını da artırabilir (Goleman, 2000: 392).

Martinez (1997), duygusal zekayı örgütlerdeki başarının en önemli belirleyicisi olarak görmekte, çalışanların iş başarısının % 80'inin duygusal zekayla bağlantılı iken, sadece % 20 sinin akademik zekayla bağlantılı olduğunu belirtmektedir (Akt: Sosik & Megerian, 1999). Gibbs (1995)'de duygusal zekanın örgütlerdeki başarının en önemli belirleyicisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca başarısız olarak değerlendirilen yöneticiler incelendiğinde, başarısızlıklarının altında yatan nedenin, teknik yetersizlikten çok, insan ilişkilerindeki yetersizlikten kaynaklandığı gözlenmektedir. Duygusal yetersizlikten kaynaklanan kaçınılmaz hatalardan bazıları; iş ilişkilerinde zayıflık, otoriterlik, aşırı hırslı olmak ve üst yönetimle sürekli çatışma yaşamaktır. Yönetici, örgütte ne kadar çok üst kademede bulunuyorsa, insanlar arası ilişki önemli hale geldiğinden, duygusal zekaya sahip olması da o kadar önem taşımaktadır (Akt: Johnson & Indvik, 1999).

Grubun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için liderlerin duyguları ne derece iyi yönetip yönlendirdikleri, duygusal zeka düzeyleriyle ilişkilidir. Ahenk, duygusal zekalı liderlerde doğal bir niteliktir. Bu liderlerin tutkuları ve coşkulu enerjileri grubun içinde yankılanır. Duygusal zekalı bir liderin rehberliği altında çalışanlar huzurludurlar. Fikirleri paylaşır, birbirinden ders alır, birlikte karar verir ve işlerini başarıyla tamamlarlar. Büyük bir değişimin ve belirsizliğin ortasında bile konuya odaklanmalarına yardımcı olan duygusal bir bağ oluştururlar. Belki de en önemlisi, başkalarıyla duygusal bir düzeyde bağlantı kurmaları, işi daha anlamlı hale getirir. İyi yapılmış bir işi tamamlamanın kıvancı ve o anın heyecanı, insanları bir kimsenin tek başına yapamayacağı işleri birlikte yapmaya yönlendirir (Goleman, vd., 2002: 32,33).

Goleman, vd., (2002: 9-20)'ne göre lider grubun duygusal rehberidir. Kolektif duygulara olumlu yön vermek, zehirli duyguların yarattığı havayı yok etmek liderin görevidir. Lider duygulara hitap eder. Lider kendisine bağlı olanların ruh halini etkilemek yoluyla örgütün duygusal ikliminin oluşumuna katkıda bulunur. Bu nedenle yöneticilerin de duygusal zekaları yüksek olmalıdır (Brockert & Braun, 2000: 207). Çünkü örgütte olumlu çevre yaratmak ve çalışanların performansını olumlu etkilemek, öğretmenlerin bilgilerini ve becerilerini kullanması için güdülemek en başta okul yöneticisinin görevidir (Kapıkıran, 2004). Yöneticilerin genel ruh hali ne denli olumluysa, o denli işbirliği yaparak çalışırlar. İşten alınan sonuçlar o kadar iyi olur (Goleman, vd., 2002: 27). Okul yöneticisinin, kendi duygularını anlayıp pozitif bir şekilde ifade etmesi ve astlarının duygularını anlayıp önemsemesi ve duyarlılık göstermesi okulun başarısına daha fazla katkıda bulunabilir.

Yöneticinin duygusal zekası okul yönetimini etkilemektedir. Bu bağlamda ele alındığında müdürlerin mesleki deneyimini, yönetim bilgisini, akademik bilgisini, sezgisini, kişisel niteliklerini, kavrayışını okulunu yönetmede kullanma şekli duygusal zekaya dayanmaktadır (Duncan, 2002). Kişilerarası ilişkilerde daha iyi olmayı sağlayan nitelikler (örneğin, empati, kendini ayarlama, iyi sosyal beceriler, işbirliği) duygusal zekayla bağlantılıdır. Yüksek duygusal zeka puanına sahip olanlar daha iyi ilişki kurmaktadır (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes, & Wendorf, 2001).

Etkili liderlerin ayırt edici özelliklerinden biri, duygularını daha yumuşak ifade edebilme (modulate) yeteneğidir. Eğitim liderleri hayli gergin ortamlarda çalışmaktadırlar. Duygusal tepkileri nasıl idare ettikleri liderlik özelliklerini oldukça fazla etkileyebilmektedir. Başarılı bir liderlik, kendine güven ve sakinlikten daha çoğuna gereksinim duymaktadır. Motivasyon ve kararlılık da önemlidir. Psikolog Martin Seligman (1991), önemli bir iddia öne sürmektedir. İnsanların başarısızlıkları ve terslikleri farklı yollarla açıklama eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. İyimserler, başarısızlığı değiştirilebilir dış faktörlere yüklemektedirler. Kötümserler ise, başarısızlığı değiştirilemeyen kalıcı özelliklere yüklemektedirler. İyimserler bir engelle karşılaştıklarında amaçlarına ulaşmada daha ısrarcı olmaya eğilimliyken, kötümserler vazgeçmeye daha

yatkındırlar. Okul liderleri yönetimleri süresince birçok engelle karşılaşılır. Bu zorluklara dayananlar ve amaçlarında kararlı olanlar daha büyük bir avantaja sahip olacaktırlar. Araştırmalar etkili eğitim yöneticilerini ayrı bir yere koyan birçok yeterlilik ortaya koymuştur. Bu liderlerin, ikna edebilme güçlerinin ve başarı motivasyonlarının yüksek olduğu, hatta çok iyi düzeyde önderlik gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca bu liderler, örgütte var olan olanakları bilirler ve tereddüt etmeden harekete geçerler. İnsanlarla iyi geçinmek duygusal zekanın önemli yönlerinden biridir. Etkili liderler; fikir birliği oluşturma, takım çabalarını koordine etme, çoklu bakış açılarını takdir etme ve verimsiz tartışmaları engelleme konusunda ustadırlar. Bu yetenekler, liderlerin amaçlarını gerçekleştirmek için gereken olumlu ilişkileri geliştirmelerini sağlar (Akt: Cherniss, 1998).

Kişilerin; ilgi alanları, yapmaktan hoşlandıklarını; zihinsel ve fiziksel becerileri, yapabileceklerini; duygusal zekası, neler yaptığını ve gelecekte neler yapabileceğini gösterir (Baltaş, 2000: 66). Duygusal zekaya ilişkin bilgiler artmakla birlikte, araştırmalar duygusal zekanın yetişkinler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Örneğin, Barling, Slater ve Kelloway (2000) tarafından yapılan araştırmalar etkili liderlikle duygusal zeka arasında olumlu ilişki olduğunu göstermiştir (Akt: Charbonneau & Nicol, 2002).

Birçok durumda başarısızlık; teknik ve eğitsel yeteneklerin azlığından dolayı oluşmaz. Başarısızlık Shipper ve Dillard (1994)'a göre öz bilinç eksikliği, Leslie ve Velsor (1996)'a göre değişiklik yapmakta yetersizlik, Lombardo ve Eichinger (1995), ve McCall ve Lombardo (1990)'ya göre başkalarına kötü davranma ve Lombardo ve McCauley (1998)'a göre kişilerarası ilişkilerdeki sorunlar gibi daha çok karakter eksikliklerine dayanmaktadır. Kişinin kendi kendine yönelik ve kişilerarası becerilerinin tümü duygusal zekanın unsurlarıdır. Başarılı bir yönetici olmak için bir kişi sadece teorik bilgiler ve teknolojik yeterliklere değil, aynı zamanda duygusal zekaya da sahip olmalıdır (Akt: Trucker, Sojka, Barone & Mccarthy, 2000).

Bir çok araştırma yöneticilerin duygusal zekaya sahip olmasının örgütler için hayati önemini ortaya koymaktadır: Örneğin Pamukoğlu (2004), araştırmasında yönetici etkinliği ile duygusal zeka puanları arasında pozitif ve yüksek ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yine farklı araştırmalarda yöneticilerin duygusal zekası ile tükenmişlikleri arasında ilişki olduğu (Güllüce, 2006), duygusal zekânın dönüşümcü liderliğin tüm boyutları ile olumlu yönde ilişkili olduğu (Şahin, 2006), yöneticinin duygusal zekası ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunduğu (Acar, 2002), ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekası ile öğretmenlerin iş doyumları arasında çok güçlü bir ilişki olduğu, müdürlerin duygusal zekasının öğretmenlerin iş doyumunu pozitif yönde etkilediği (Turanlı, 2007), müdür yardımcılarının duygusal zekâ düzeylerinin, öğretmenlerin hem örgütsel vatandaşlık davranışları, hem iş doyumunu, hem de duygusal adanmışlık düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu (Karakuş, 2008), yöneticilerin duygusal zekaları ile insana yönelik liderlik davranışları

arasında olumlu ilişki olduğu (Acar, 2001), ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekası arasında “yüksek” ve pozitif ilişki bulunduğu (Tıkr, 2005), ortaöğretim okulu müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin okul başarılarıyla yakından ilgili olduğu (Bardach, 2008), okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile duygusal zeka boyutlarından kişisel becerilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunduğu (Ergin, 2008) sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmalarında Tuna (2008), yöneticilerin duygusal zekâ yeterliliklerinin örgüt içersindeki iletişim sürecinde etkin rol oynadığını; Schmidt (1997, Akt: Trucker vd., 2000) iş çevresindeki değişikliklerin yeni binyılda duygusal zekanın yöneticiler için artan bir önem kazanacağına işaret ettiğini söylemektedir. Canbulat (2007) araştırmasında ise çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında “orta” düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul denilen örgütte duygusal zekası yüksek okul yöneticisinin, düşünme, planlama, uzun vadeli bir işi tasarlama ve sorunları çözümlemede daha başarılı olması beklenir. Kendini harekete geçirebilen, aksiliklere rağmen okulun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda yoluna devam edebilen, dürtülerini kontrol ederek doyumunu erteleyebilen, ruh halini düzenleyebilen, sıkıntılarının düşünmesine engel olmasına izin vermeyen, kendini başkalarının yerine koyabilen, başkalarının duygularını paylaşabilen kısaca duygusal yetkinliğe ulaşmış okul yöneticileri, aynı amacı gerçekleştirmek doğrultusunda birlikte çalıştığı öğretmen ve diğer personelle daha uyumlu ilişkiler kurabilecektir. Çünkü okul, ilişkilerin çok yakın, içten ve candan olması gereken bir örgüttür (Atay, 2002).

Bu çalışma, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında müdür ve müdür yardımcısı olarak çalışan okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerini bazı değişkenlere göre araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

Okul yöneticilerinin duygusal zekası, cinsiyete, medeni duruma, branşa, yöneticilik türüne, kurum türüne, yöneticilik eğitimine, eğitim durumuna, mesleki kıdeme, yaşa, yöneticilik kıdemine ve çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2005 yılında Şubat ayında Düzce ilinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında müdür ve müdür yardımcısı olarak çalışan 281 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, örneklem alınmamıştır. Okul yöneticilerince doldurulan 180 anket formu değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu erkek okul yöneticisi iken (% 92.8), sadece 13’ü (% 7.2) kadın yöneticidir. Bu yöneticilerin 134’ü (% 74.4) ilköğretim okulunda, 46’sı (% 25.6) ise ortaöğretim

okullarında çalışmaktadır. Yöneticilerin 81'i (% 45) müdür iken, 99'u (% 55) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, ve Dornheim'in (1998) geliştirdiği, Cakan ve Akbaba Altun (2005)'ün Türkçeye uyarladığı tek boyutlu ve 33 maddeden oluşan Duygusal Zeka Ölçeği ile toplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha puanı =.799'dur. Araştırmada öncelikle yöneticilerin Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldığı toplam puanlar hesaplanmıştır. Ölçek 5-li likert ölçeğidir (1=Tamamen katılıyorum, 5=Tamamen katılmıyorum). Ölçekten alınacak en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Ölçekten alınan düşük puan yüksek duygusal zekaya, yüksek puan düşük duygusal zekaya işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin Duygusal Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanları belirlemek ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için Non Parametrik istatistik tekniklerinden Mann-Whitney U-testi ve Kruskal Wallis testi, parametrik istatistik tekniklerden ise ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul yöneticilerinin cinsiyete, medeni duruma, branşa, yöneticilik türüne, kurum türüne ve yöneticilik eğitimine göre duygusal zeka düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen veriler üzerinde Mann-Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete, Medeni Duruma, Branşa, Yöneticilik Türüne, Kurum Türüne ve Yöneticilik Eğitimine göre Mann-Whitney U-testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cinsiyet	Kadın	13	84.15	1094.00	1003.00	.648
	Erkek	167	90.99	15196.00		
Medeni Durum	Evli	164	92.11	15105.50	1048.50	.185
	Bekar	16	74.03	1184.50		
Branş	Sınıf öğret.	102	82.72	8437.50	3184.50	.022*
	Diğer branşlar	78	100.67	7852.50		
Yöneticilik Türü	Müdür	81	84.49	6843.50	3522.50	.161
	Müdür Yrd.	99	95.42	9446.50		

Kurum	İlköğretim	134	85.01	11391.50	2346.50	.016*
Türü	Ortaöğretim	46	106.49	4898.50		
Yöneticilik Aldı		34	89.00	3026.00	2431.00	.852
Eğitimi	Almadı	180	90.85	13264.00		

*p<.05

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre kadın ve erkek okul yöneticilerinin duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır (U=1003.00, p>.05). Bu çalışmanın bulguları, okul yöneticilerinin kadın ya da erkek olmasına göre duygusal zeka puanlarının farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlar bazı araştırmacılar tarafından da tespit edilmiştir. Acar (2001), Gökçe (2006) ve Öztekin (2006) yöneticilerin duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Farklı sonuçlara ulaşan Yüksel (2006), kadınların DZ puanının erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bulmuştur. Güllüce (2006) ise yöneticilerin duygusal zeka ölçeğinin “Kişilerarası ilişkiler”, “Bağımsızlık”, “Kendini Gerçekleştirme”, “Kararlılık” ve “Duygusal Benlik Bilinci” boyutlarında kadın ve erkek yöneticiler arasında anlamlı fark olduğu, kadın yöneticilerin daha yüksek duygusal zeka puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşırken, diğer boyutları açısından fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Petrides ve Furnham (2000) ise erkeklerin duygusal zeka puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu, hatta cinsiyetin duygusal zeka düzeyini yordayıcı bir değişken olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Evli ve bekar okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre evli ve bekar okul yöneticilerinin duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır (U=1048.50, p>.05). Bu bulguya göre okul yöneticilerinin evli ya da bekar olmasına göre duygusal zeka puanlarının fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Yüksel (2006), çalışanların medeni durumuna göre duygusal zeka puanları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Daha farklı sonuçlara ulaşan Güllüce (2006) ise, yöneticilerin medeni durumlarına göre duygusal zeka ölçeğinin “Esneklik”, “Kendini Gerçekleştirme” ve “Kararlılık” boyutları açısından bekar yöneticilerin lehine, “Sosyal Sorumluluk” boyutu açısından ise evli yöneticilerin lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur.

Okul yöneticilerinin branşlarına ilişkin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre sınıf öğretmenliği ve diğer branşlarda olan okul yöneticilerinin duygusal zeka puanları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmaktadır (U=3184.50, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, branşı sınıf öğretmenliği olan okul yöneticilerinin diğer branşlarda olan okul yöneticilerine göre anlamlı olarak daha yüksek duygusal zeka puanlarının olduğu anlaşılmaktadır. Farklı sonuçlara

ulaşan Öztekin (2006), yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin, yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı fark göstermediğini bulmuştur.

Okul müdürü ve müdür yardımcılarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($U=3522.50$, $p>.05$). Bu bulguya göre müdür ve müdür yardımcılarının duygusal zeka puanlarının farklılık göstermediği söylenebilir. Farklı sonuçlara ulaşan Aysel (2006) üst düzey yöneticilerin alt düzey yöneticilere göre daha yüksek duygusal zeka puanına sahip olduğunu belirlemiştir. Güllüce (2006) yöneticilerin yöneticilik düzeyi arttıkça duygusal zekanın alt boyutlarından “İyimserlik”, “Mutluluk”, “Esneklik”, “Gerçeklik”, “Problem Çözme”, “Empati”, “Bağımsızlık” ve “Kişisel Başarısızlık” durumunun arttığını, diğer alt boyutlarda fark olmadığını belirtmiştir.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumunda çalışan okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin duygusal zeka puanları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($U=2346.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilköğretim yöneticilerinin ortaöğretim yöneticilerine göre daha yüksek duygusal zeka puanlarının olduğu anlaşılmaktadır.

Yöneticilik eğitimi alan ve almayan okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre yöneticilik eğitimi alan ve almayan okul yöneticilerinin duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır ($U=2431.00$, $p>.05$). Bu bulgu, yöneticilerin katıldığı yöneticilik eğitiminin, okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerini artırmada etkili olmadığını göstermektedir.

Yöneticilerin eğitim durumuna, mesleki kıdemine ve yaşına göre okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Yöneticilerin Eğitim Durumuna, Mesleki Kıdemine ve Yaşına Göre Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	Ki – Kare Değeri	P
Eğitim	Eğt.Fak.	80	92.04	2	.504	.777
Durumu	Lisans Tam.	23	83.41			
	Diğer	77	91.01			

Mesleki Kıdem	1-10 yıl	37	65.76	3	1.624	.654
	11-15 yıl	36	63.81			
	16-20 yıl	29	75.40			
	21-25 yıl	32	66.52			
Yaş	20-35	44	83.70	3	1.498	.683
	36-40	42	92.10			
	41-45	30	98.50			
	46 ve üzeri	64	90.38			

p>.05

Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir. Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların yöneticinin eğitim durumuna göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. [Ki-Kare (2) =.504, p>.05]. Bu bulgu, eğitim fakültesi mezunu, lisans tamamlama mezunu ve diğer üniversitelerden mezun olan yöneticilerin duygusal zeka puanlarının farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçla tutarlı sonuca ulaşan Acar (2001) ve Gökçe (2006), yöneticilerin eğitim düzeyine göre duygusal zeka düzeylerinde anlamlı fark olmadığını belirlemişlerdir. Bu sonuçtan farklı sonuçlara ulaşan Aysel (2006), Canbulat (2007) ve Yüksel (2006), eğitim düzeyi yüksek çalışanların düşük olanlara göre istatistiksel olarak daha yüksek duygusal zekâ puanlarına sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir. Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların yöneticinin çalışma süresine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. [Ki-Kare (3) =1.624, p>.05]. Bu bulgu, meslekteki çalışma süresi değişse bile yöneticilerin duygusal zeka puanlarının değişmediğini göstermektedir. Benzer sonuçlara ulaşan Aysel (2006) ve Gökçe (2006), yöneticilerin duygusal zeka puanlarının, Öztekin (2006), yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin çalışma süresine göre fark göstermediğini ortaya koymuştur. Daha farklı sonuçlara ulaşan Pamukoğlu (2004), duygusal zeka puanlarının kıdeme göre farklılaştığını, en kısa hizmet süresine sahip olan yöneticilerin en yüksek duygusal zeka puanı aldığını vurgulamıştır. Güllüce (2006), araştırmasında yöneticilerin çalışma süresine göre duygusal zeka ölçeğinin bazı alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı, fakat “Esneklik”, “Sosyal Sorumluluk”, “Bağımsızlık” ve “Kendine Saygı” boyutlarında çalışma süresi 5 yıl ve daha az olan yöneticilerin daha düşük duygusal zeka düzeylerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların yaşa ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir. Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların yöneticinin yaşına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. [Ki-Kare (3) =1.498, $p>.05$]. Bu bulgu, yöneticilerin duygusal zeka puanlarının yaşlarına göre farklı olmadığını göstermektedir. Paralel sonuçlar elde eden Acar (2001), Aysel (2006) ve Yüksel (2006), yöneticilerin yaşına göre duygusal zeka puanlarının farklılaşmadığını bulmuştur. Daha farklı sonuçlara ulaşan Pamukoğlu (2004), duygusal zeka puanlarının yaşa göre farklılaştığını, yaş arttıkça duygusal zeka puanlarının da arttığını bulmuştur. Yine Canbulat (2007) 20 yaşın altında bulunan çalışanların yaşça daha büyük olan diğer tüm gruplara göre daha düşük duygusal zeka puanlarına sahip olduklarını bulmuştur. Güllüce (2006) ise araştırmasında duygusal zekanın bazı boyutlarında yöneticilerin yaşına göre fark olmadığını, bazı boyutlarda ise yaş grubu 30 ve altında olan yöneticilerin daha ileri yaş gruplarında olanlardan daha düşük düzeyde duygusal zeka puanlarına sahip olduğunu bulmuştur.

Okul yöneticilerinin duygusal zeka puanlarının yöneticilik kıdemine ve çocuk sayısına göre ANOVA sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Puanlarının Yöneticilik Kıdemine ve Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları*

		N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Yöneticilik Kıdemi	1-5 yıl	83	65.52	10.131	3	.920	.433
	6-10 yıl	42	63.10	10.382	176		
	11-15 yıl	27	66.63	10.337	179		
	16-20 yıl	28	64.88	8.014			
Çocuk sayısı	Çocuk yok	28	64.14	11.43	3	.386	.763
	1 çocuk	21	63.43	10.142	176		
	2 çocuk	74	65.73	10.405	179		
	3-4 çocuk	57	64.68	8.471			

Tablo 3’te de görüldüğü gibi, analiz sonuçları, okul yöneticilerinin duygusal zeka puanları arasında yöneticilik kıdemi bakımından anlamlı fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-176)}=.920$, $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin duygusal zeka puanları yöneticinin yöneticilik kıdemine göre değişmemektedir. Bu çalışma sonuçlarıyla tutarlı sonuçlara ulaşan Canbulat (2007), çalışanların, duygusal zekâ düzeylerinin, Öztekin (2006), yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Daha farklı sonuçlara

ulaşan Pamukoğlu (2004) ise en kısa hizmet süresine sahip olan yöneticilerin en yüksek duygusal zeka puanı aldığını vurgulamıştır.

Çocuk sayısına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te verilmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri arasında çocuk sayısı bakımından anlamlı fark olmadığını göstermektedir [$F_{(3-176)}=.386, p>.05$]. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri yöneticinin çocuk sayısına göre değişmemektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kendi algılarına göre, duygusal zeka puanlarının yöneticinin cinsiyetine, medeni durumuna, branşına, müdür ya da müdür yardımcısı olmasına, yöneticinin çalıştığı okulun ilköğretim ya da ortaöğretim okulu olmasına, yöneticilik eğitimi alıp almamasına, eğitim durumuna, mesleki kıdemine, yaşına, yöneticilik kıdemine ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırılan değişkenlerden sadece yöneticinin branşının sınıf öğretmenliği ya da diğer branşlardan olmasına ve çalıştığı kurumun ilköğretim ya da ortaöğretim olmasına göre duygusal zeka puanlarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenliği branşından olan okul yöneticilerinin diğer branşlardan olan okul yöneticilerine göre daha yüksek duygusal zekaya sahip olduğu sonucu ile ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin duygusal zeka puanlarının ortaöğretim okullarında çalışan yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucu birbiriyle tutarlı olarak değerlendirilebilir. Çünkü ilköğretim okulu yöneticileri daha çok sınıf öğretmenliği branşından gelmektedir. Sınıf öğretmenliği branşında olan eğitimciler, hitap ettikleri öğrencilerin yaş grubu gereği, ihtiyaç duyması halinde öğrenci ile daha yakından ilgilenmekte, öğrenciye annelik, babalık yerine göre dert ortaklığı yapabilmektedirler. Bu süreçte her türlü olumsuz durumla baş etmek durumunda kalabilmekte ve olumlu bir şekilde bu durumları gidermeye çalışmaktadırlar. Bu süreç sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerinin gelişimine katkı sağlamış olabilir.

Okul yöneticilerinin duygusal zeka puanlarının yöneticinin cinsiyetine, medeni durumuna, müdür ya da müdür yardımcısı olmasına, yöneticilik eğitimi alıp almamasına, eğitim durumuna, mesleki kıdemine, yaşına, yöneticilik kıdemine ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu beklenen bir durumdur. Birlikte ve benzer koşullarda çalışan, birbirine yakın sorunlarla karşılaşan okul yöneticilerinin duygusal zeka puanlarının da benzer olması ve bu değişkenlere göre farklılık göstermemesi olağandır. Bu bulgu literatürle de örtüşmektedir, çünkü bu değişkenlere göre duygusal zeka puanlarının farklılaştığını ya da farklılaşmadığını ortaya koyan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak yönetici eğitimi alıp almama durumuna göre duygusal zeka puanlarının farklılaşmaması, yönetici eğitiminin içeriğinde DZ unsurunun

eksikliğine işaret ediyor olabilir. Çünkü birçok araştırma yöneticilerin duygusal zekasının örgütlerin işleyişinde hayati öneme sahip olduğunu ortaya koyarken (Acar, 2001; Bardach, 2008; Güllüce, 2006; Pamukoğlu, 2004; Tıkr, 2005; Turanlı, 2007; Trucker vd., 2000), yöneticilere yönelik eğitimlerin içeriğinin duygusal zeka unsurundan yoksun olması kabul edilir bir durum değildir.

Diğer yandan araştırma sonuçlarını genellerken, duygusal zeka ölçeklerinin katılımcıların kendi algılarına dayanması nedeniyle, bazı sınırlılıklarını göz ardı etmemek gerekir. Donaldson-Feilder ve Bond (2004), duygusal zekayı değerlendirme sürecinde kendi kendine doldurulan ölçeklerin kullanılmasının potansiyel bir yanıltıcı olabileceğini belirtmektedirler. Çünkü duygusal zekanın özbilinçle güçlü bir ilişkisinin bulunduğunu, böylece, özbilinci olmayan insanların, duygusal zekalarını değerlendirmekte yetersiz kalabileceklerini ve kendilerini yüksek değerlendirme eğiliminde olabileceklerini vurgulamaktadırlar. Buna ilaveten özbilinci yüksek olanların ise duygusal zekalarındaki boşlukların daha fazla farkında olabileceklerini (daha bilinçli olabileceklerini) ve duygusal zeka düzeylerini düşük değerlendirmeye eğilimli olduklarını belirtmektedir.

ÖNERİLER

1. Yöneticilik eğitimi programlarının, yöneticilerin duygusal zeka becerilerini geliştirilmesine katkıda bulunacak içerikte düzenlenmesi ve bu içeriğe DZ alanının eklenmesi yararlı olabilir.
2. Farklı araştırmalarda ilköğretim okulu yöneticilerinin ya da sınıf öğretmenliği branşından olan okul yöneticilerin ortaöğretim okulu yöneticilerinden ya da diğer sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardan olan okul yöneticilerine göre anlamlı olarak daha yüksek duygusal zekaya sahip olma nedenleri araştırılabilir. Böylece bu araştırmalardan edinilecek bulgular, ortaöğretim müdürlerinin ya da diğer branşlardan olan müdürlerin duygusal zeka düzeylerinin geliştirilmesi yönünde hazırlanan programlara ışık tutabilir.
3. Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulguların daha büyük örneklem grubuyla ve hem yöneticilerin kendi algılarına hem de öğretmen algılarına dayanan araştırma sonuçlarıyla sınanabilmesi için daha başka çalışmalar yapılması önerilebilir.
4. Benzer araştırmaların nitel araştırma yöntemiyle yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12, 53-68.
- Acar, F. T. (2001). Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekamız* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8(31), 344-355.

- Aysel, L. (2006). Liderlik ve duygusal zeka. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Baltaş, A. (2000). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bardach, R. H. (2008). Leading schools with emotional intelligence: A study of the degree of association between middle school principal emotional intelligence and school success. Unpublished doctora dissertation, Capella University.
- Brockert, S. and Braun, G. (2000). *Duygusal zeka test kitabı*. (Çev: Nurettin Süleymangil). İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Cakan, M. and Akbaba-Altun, S. (2005). Adaptation of an emotional scale for Turkish educators. *International Education Journal*. 6(3,) 367-372.
- Canbulat, S. (2007). Duygusal zekanın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Charbonneau, D. and Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*. 33, 1101-1113.
- Cherniss, C. (1998). Social and emotional learning for leaders. *Educational Leadership*. 55(7), 26-30.
- Clark, L. (2000). *Duygulara yardım*. (Çev: Gültekin Yazgan). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (2000) *Liderlikte duygusal zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Donaldson-Feilder, E. J. and Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*. 32(2), 187-203.
- Duncan, D. (2002). Emotionally intelligent female primary headteachers: The new wopen of power. *Education 3-13*. 30(3), 48-54.
- Epstein, J. H. (1998). Computers with emotions. *The Futurist*. 32(3), 4-5.
- Ergin, D. (2008). Okul yönetiminde duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychological Association*. 43(5), 349-358.
- Goleman, D. (2001). *Duygusal zeka* (Onsekizinci Baskı). (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002). *Yeni liderler*. (Çev. Filiz Nayır-Osman Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçe, B. (2006). İş hayatında duygusal zeka ve Sivas ili bankacılık sektöründe bir alan araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Güllüce, A. Ç. (2006). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Johnson, P. R. and Indvik, J. (1999). Organizational benefits of having emotionally intelligent managers and employees. *Journal of Workplace Learning*. 11(3), 84-88.
- Kapıkıran, N. A. (2004). Okul öncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*. 4(13), 73-78.
- Karakuş, M. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi.
- Kobe, L. M., Reiter-Palmon, R. and Rickers, J. D. (2001). Self-reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence. *Current Psychology*. 20(2), 154-163.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 17(4), 433-442.

- Öztekin, A. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Pamukoğlu, E. (2004). Duygusal zekanın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Petrides, K. V. and Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5/6), 449-461.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9(3), 185-211.
- Sartorius, M. (1999). *Kadınlarda duygusal zeka*. (Çev. Şebnem Can Erendor). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. and Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*. 141(4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C.J. and Dornheim, L. (1998). Development and validity of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 25, 167-177.
- Sosik, J. J. and Megerian, L. E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance. *Group & Organization Management*. 24(3), 367-390.
- Şahin, F. (2006). Duygusal zekânın etkili liderlik davranışları ile ilişkisi: Kayseri Askerlik Dairesi Başkanlığı'nda çalışan subay ve astsubaylar üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Tıkrır, N. (2005). İlköğretim Okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Trucker, M. L., Sojka, J. Z., Barone, F. J. and Mccarthy, A. M. (2000). Training tomorrow's leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Journal of Education for Business*. 75(6), 331-7.
- Tuna, Y. (2008). Örgütsel iletişim sürecinde yöneticilerin duygusal zekâ yeterlikleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Turanlı, A. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zeka ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal zeka ve performans ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi

SUMMARY

One of the variables that affects success in business life is emotional intelligence of working people. Numerous researches has indicated that administrator's having emotional intelligent are vital importance. The emotional intelligence of administrator effects the management of the organization. Emotional intelligence is

The purpose of this research is to identify whether the school administrators' emotional intelligence scores differ meaningfully according to their gender, marital status, branch, being a principal or asistant principal, being elementary school administrator or high school administrator, having manegerial education course or not, educational background, period of occupational service, age, length of administration service, number of children.

The study group were 180 school administrators who were working as a principal and vice principal in public elementary and secondary schools, in 2005, in Düzce. Of the school administrators 13 (7.2%) were females and 167 (92.8%) were males; 134 (74.4%) were from elementary schools and 46 (25.6%) were from high schools. Of the school administrators 81 (45%) were principals and 99 (55%) were assistant principals.

The Emotional Intelligence Scale which was developed by Schutte, et al., (1998) and adapted by Cakan and Akbaba Altun (2005) was used to collect the data regarding the perceptions of administrator emotional intelligence. The instrument is 33-item scale with a five-point Likert-type scale. The rating scale has five possible responses (1-Almost Always, 2-Frequently 3-Occasionally, 4-Seldom, and 5-Almost Never). In the scale the most the lowest score is 33 and the highest score is 165. The low score indicates high emotional intelligence and high score indicates low emotional intelligence. A series of statistical tests were completed to analyze the data in relation to the research questions. Mann-Whitney U-test, Kruskal Wallis test and one-way ANOVA procedures were used to analysis.

It has been found that there is no statistically significant difference in the school administrator's emotional intelligence scores according to administrator's gender, marital status, being a principal or assistant principal, managerial education course or not, educational background, period of occupational service, age, length of administration service, number of children. On the other hand It has concluded that school administrators' emotional intelligence scores differ statistically significant in terms of administrators' branch (classroom teacher or other branches) and being elementary school administrator or high school. The administrators whose branch are classroom teacher are higher emotional intelligence scores than the administrators whose branch are other branches. Moreover, the elementary principals and assistant principals are higher emotional intelligence scores than high school principal and assistant principals.

The result school administrators who come from classroom teacher branch have higher emotional intelligence scores than the school administrators who come from other branches and the result emotional intelligence scores of school administrators who work in elementary schools is higher than the scores of administrators who work in high schools can be assessed as coherent. Because elementary school administrators mostly come from classroom teacher branch. Educators who are from classroom teacher branch closely care about their students because of their ages and needs and if it is necessary they commiserate and act as if they were their parents. During this process they have to account for coping with all negative situations and they try to overcome these situations in a positive way. This process may make a contribution to improve emotional intelligence level of school administrators who are from classroom teacher branch.

It is an expected result that the emotional intelligent scores of school administrators hasn't got a meaningful difference to gender, marital status, educational background, being a principal or assistant principal, having managerial education course or not, educational background, period of occupational service, age, length of administration service, number of children. It is normal that the emotional intelligence scores of administrators who work together or in similar conditions are alike or don't show a difference according to these variables. This finding overlaps with literature, because a lot of research which show whether emotional intelligent scores change or not according to these variables have been done. However emotional intelligence scores don't change according to whether receiving managerial training or not may indicate deficiency of emotional intelligence factor in managerial training content. While lots of research display the importance of emotional intelligence of managers is vital in process of organisation, it can not be accepted the deficiency of emotional intelligence factor in managerial training.

On the other hand, while generalizing the results of research, because emotional intelligence scales based on participant's own perceptions, we should take some restraints into consideration. Donaldson-Feilder and Bond (2004) shows that in the assessment process of emotional intelligence, it may be an illusory to use scales which are filled by oneself. They emphasize that emotional intelligence has a close relationship with self-consciousness, so people who are lack of self-consciousness are deficient to assess their own emotional intelligence and they have a tendency to assess themselves in a higher level. Besides, they indicate that people who have a higher self-consciousness are aware of the blanks in their emotional intelligence (having more self-consciousness) and they have a tendency to assess their emotional intelligence in a lower level