



Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri*

Elife Doğan Kılıç**

Özgür Önen***

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya 242 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılanların yaklaşık % 60'ı kız, % 40'ı ise erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada veriler alan yazın taraması ve anket uygulaması ile toplanmıştır. Anket demografik bilgiler, etik muhakeme yeteneği ve duygusal zeka olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneklerinin değerlendirilmesinde Richmond (2001)'ın, "Ethical Reasoning, Machiavellian Behavior, and Gender: The Impact on Accounting Students' Ethical Decision Making" adlı anket Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket ile toplanan verilerin frekans, yüzde, korelasyon ve ANCOVA analizleri, SPSS 11.5 paket programında yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve etik muhakeme yetenekleri arasında gözlemlenen demografik bilgilere göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ile etik muhakeme arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, etik, etik muhakeme, öğretmen adayı,

* *Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Etik Muhakeme Yetenekleri* adlı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezinden yararlanarak hazırlanmıştır.

** Yard. Doç. Dr. Harran Üni. Fen- Ede. Fak. elifedogan@mynet.com

*** Arş. Gör. Mehmet Akif Ersoy Üni. Eğitim Fak. onenonen@hotmail.com

Teacher candidates' emotional intelligence levels and ethical reasoning abilities

Elife Doğan Kılıç
Özgür Önen

Abstract

Problem: The term emotional intelligence attracts the interest of the researchers and practices are from the management filed due to its' contributions to performance, job satisfaction, organizational participation and leadership, increasingly in 21st century. The studies in Turkey mainly focused on the effect of emotional intelligence on work life and performance of the employees (Titrek, 2000). Another issue which also gets attention in management field are the moral values which constitutes an important part of the organizational culture (Çelik, 2000, cited in Kahraman, 2003) and the moral leadership (Bleijerveld, 2001).

When the teacher candidates considered as being a moral leaders as well as instructional leaders, it is important to investigate their emotional intelligence with regard to their ethical reasoning ability. In literature, these two concepts were studied mainly in private organizations. In addition to this, there are very few studies in educational organizations.

Purpose of the Study: Purpose of this study was to investigate the ethical reasoning abilities of the teacher candidates with relation to their genders, ages, departments and the size of the city they have grown by controlling their emotional intelligence.

Method: For data collection, a questionnaire consists of three parts was used. In first part, there were question for gathering information on demographic characteristics of participants. In the second part there was a measure for understanding the emotional intelligence levels of the participants and in the third part there another measure understanding the ethical reasoning abilities of the participants. Questionnaires were administered to the 250 randomly selected teacher candidates, who were continuing to their education in Mehmet Akif Ersoy University, just at the beginning of the spring term in 2006-2007 academic year. Eight of the questionnaires were removed from the study by researchers since many of the items were not marked or some of items were marked twice. Because of this reason, 242 of the questionnaire were included in data analysis procedure. Frequencies (f), percentages (%), correlations (r) and ANCOVA analyses were conducted by using SPSS 11.5.

Results and Recommendations: Results of this study yielded that there is small relation between emotional intelligence and ethical reasoning abilities of the participants. In addition, gender, age, department and the city size that participants have grown do not have a significant effect on the relationship between ethical reasoning ability and emotional intelligence.

In this study emotional intelligence was handled as a unique concept, a further research may handle examine sub-dimensions of the emotional intelligence with regard to ethical

Kılıç, E., D., Önen, Ö., (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

reasoning ability. At the same time ethical reasoning ability tried to be measured by a Likert type questionnaire in this study, however an open ended measure can be used for measuring this factor with an aim to let the participants express themselves better. For this reason, structured and/or semi structured interviews techniques which can be conducted by an expert interviewer may lead a more reliable results.

Keyword(s): Emotional intelligence, ethic, ethical reasoning, teacher candidate

Giriş

Son yıllarda çoklu zekâ kuramı ile bireylerin bir çok yeterliliğinin olduğu ortaya atılmıştır. Bu yeterliklerden birisi de duygusal zekâ'dır. Duygusal zekâ olarak adlandırılan yeterliklerin Türkiye'de ve dünyada iş yaşamına ve işgörenlerin başarı düzeylerine etkisinin olup olmadığı, varsa düzeyinin araştırılması önem kazanmış ve bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaya devam da edilecektir.

Duygusal zekâ, bireyin kendi hislerini ve duygularını yönetmesi ve farkında olması; hassas olması ve diğerlerini etkilemesi; kendi motivasyonunu güçlendirmesi ve motivasyonunu dengede tutması, dikkatli bir şekilde yönlendirmesidir (Dulewicz vd., 2003: 407). Bir insanın kendisinin ve başkalarının duygularını iyi düzenleyebilmesi, çevresel baskılarla başa çıkabilmesi, bilişsel olmayan becerilerini, yeteneklerini ve yeterliliklerini düzenleyebilmesi de duygusal zekânın özelliklerindedir (Rahim ve Minors, 2003: 150-155).

Goleman'a göre başarılı bir liderlik için duygusal zekâ olmazsa olmaz niteliktedir (Alıntılaman Rhodes vd., 2004: 65-70). Yapılan araştırmalar, iyi yönetilen duyguların güven, bağlılık ve katılım yarattığını (Sheehan, 1999: 57-69) ve duygusal zekâ yeterliklerinin takım çalışmalarının başarısının önemli belirleyicisi olduğunu (Wong ve Law, 2002 alıntılaman Moriarty ve Buckley, 2003: 98-110) göstermektedir. Araştırmalar lider seçme ve yetiştirmede en çok etkili gözükten değişkenlerden birinin duygusal zekâ (Barling vd. 2000: 157-161) ve bilişsel ahlaki muhasebe olduğunu göstermektedir (Atwater vd., 1998). Bu konuda Selçuk vd. (2004: 9) dünyada başarılı yöneticilerin, liderlerin, politikacıların vs. sosyal zekâsı ve duygusal zekâsı yüksek olan bireyler arasından çıktığı ifade edilmektedir. Örneğin Bachman (Alıntılaman Cherniss, 2000) Birleşik Devletler donanmasında yapmış olduğu araştırmada en etkili liderlerin sosyal uyumlu ve duygusal olarak kendini ifade edebilen liderler olduğunu tespit etmiştir.

Duygusal zekâ kavramı performans, iş doyumunu, işe devam, örgütsel katılım ve liderlik konularına olan etkisi sebebi ile yönetim alanındaki araştırmacıların ve uygulamacıların ilgisini çekmektedir (Rozell, Pettijhon ve Parker 2002: 272-289). Türkiye'de de duygusal zekânın, daha çok iş yaşamına ve işgörenlerin başarı düzeylerine etkisinin ve düzeyinin araştırılması üzerinde durulmuştur (Titrek, 2000). Duygusal Zeka kavramına paralel olarak öne çıkan bir diğer unsur ise örgüt kültürünün önemli bir kısmını oluşturan ahlaki değerler (Çelik, 2000, alıntılaman Kahraman, 2003) ve yeni yönetim yaklaşımı olarak ahlaki liderliktir (Bleijerveld, 2001). Öğretmen adaylarının öğretimsel lider olma özelliğinin yanı sıra etik lider ya da başka bir ifade ile ahlaki (moral) lider özelliğine de sahip olması gerektiği düşünüldüğünde zekâ ve etik değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi bir zorunluluk olarak

ortaya çıkmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok işletmelerde yapıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin Langhorn (2004) çalışmasında duygusal zekâ ile iş performansı, gelir, müşteri memnuniyeti ve takımın doyumu arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmış ve yöneticilerin duygusal zekâları ile performansları, müşteri memnuniyeti, takımın doyumu ve birimlerin elde ettikleri ürün arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Alan yazında yapılan bir diğer araştırma ise Tirri (1999) tarafından yapılmıştır. Tirri (1999) öğretimsel lider olan 33 öğretmen üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin karşılaşmış oldukları etik konularla ilgili ikilemleri incelemiş ve öğretmenlerin karşılaşmış oldukları sorunları dört başlık altında toplamıştır. Bunlar; öğretmenler yapmış oldukları işlerle ilgili sorunlar (11 öğretmen) ; öğrencinin okul ve ödevle ilgili davranışlarının ahlakiliği ile ilgili sorunlar (10 öğretmen); okulda azınlığı oluşturan gruplardan gelen öğrencinin hakları ile ilgili sorunlar (6 öğretmen) ve okulda öğrencilerin uyması beklenen genel kurallarla ilgili sorunlar (6 öğretmen) yaşamaktadır.

Tirri'nin (1999) yapmış olduğu bu çalışmada dikkat çeken önemli konulardan bir diğeri ise öğretmenlerin, karşılaşmış oldukları ikilemlerde genellikle sorunu tek başlarına çözme eğiliminde olduklarıdır. Yine öğretmenler, hem ideallerindeki başa çıkma veya değerlendirme yöntemleri ile hem de uyguladıkları yöntemlerin genel olarak aynı olduğu, ancak bazı durumlarda not vermeyi bir başa çıkma yöntemi olarak görmelerine rağmen bunu daha az uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Duygu

Günlük hayatta oldukça sık olarak kullanılan bir terim olan duygu çok karmaşık bir psikolojik yapıdır ve farklı yazarlar duygu terimini değişik şekillerde tanımlanmaktadır.

Duygunun sözlük anlamına bakıldığında Türk Dil Kurumu, belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, önsezi, kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik olarak tanımlamaktadır (<http://www.tdk.org.tr/tdksozluk/sozbul.asp?kelime=duygu>). Duygu (emotion) sözcüğü Latince “motere” (hareket etmek) fiilinden türetilmiştir, “e-” ön eki getirildiğinde uzaklaşma anlamı kazanmış olur ve bu da her duygunun bir eyleme yönelttiği fikrini vermektedir (Goleman, 2005: 20).

Goleman (2005: 46) duyguyu bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, bilinmeyen aramaya iten, kapasitesini geliştiren ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır. Cevizci' ye (1999: 268) göre duygu, duyumsadığımız her şey, örneğin tutkularımız, değişik şiddetlerdeki

heyecanlarımız, aşk, sevgi gibi hallerimiz, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizdir (Alıntılıyan, Maboçoğlu, 2006: 22). Mayer ve Salovey (2001: 424) ise duyguyu psikolojik yanıtları, algıları ve bilinçli farkındalıkları içeren birçok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak tanımlamışlardır. Cooper ve Sawaf (2000: 77) duyguları, bireyin içinde ortaya çıkan değerleri harekete geçiren ve davranışı şekillendiren enerji akımlarıdır ve çevreye yayılarak başkalarını etkilemektir şeklinde nitelenmektedir. Duygular genellikle ya bir etkiye karşı ya da sosyal olarak yapılanmış bir olguya karşı içsel bir cevap olarak tanımlanmaktadır. Verilen bir durumda ortaya çıkan duyguların sebepleri vardır. Örneğin, bir kişiye kızıldığında ortada kızılacak bir durum vardır (Eriksson, 2004). Fineman (1993) da duyguların sosyal içerikleri dışında tamamen anlaşılmaz olduklarını, çünkü çoğu insanın duygularının önceki sosyal yaşantıları sonucu öğrenilmiş, yorumlanmış ve kültürel olarak kendine has özellikler kazanmış olduğunu düşünmektedir.

Fineman ve Gabriel (2000) 'e göre duygu sosyal bir olgudur. Duygular dil yoluyla tanımlanarak oluşturulur ve dinleyicilerin varlığıyla hayata geçirilir. Duygular davranışların öğrenilmiş yönü ve özel durumlarıdır. Duygular tamamen bilinç dışı değildirler, aksine birçok durumda, bilinçli yargılamayı yansıtırlar. Duygu işi, sosyal olarak duyguların dışavurumunu gösteren kişisel hisleri saklamak için harcanan psikolojik çabayı gösterir.

Duygu kavramının yanı sıra duygu kümelerinden de bahsedilmektedir. Bu kümelerin başlıcaları; öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utançtır. (Şahinkaya, 2006: 25–26);

Zekâ

Soyut bir kavram olan zekânın ilk kullanımı Aristoteles'e kadar uzanmaktadır, Latince "intelligentia" kökünden türemiş olan zekâ terimini alanyazında ilk olarak Cicero'nun kullandığı düşünülmektedir (Bümen, 2004: 1). Zekâ kavramının bugüne dek pek çok tanımı yapılmış ve bu konuyla ilgilenen farklı disiplinler kendine uygun tanımlar ortaya koymuşlardır (Demirel vd., 2006: 7). Psikologlar zekâyı duyumlardan kaynaklanan bir öğrenme gücü olarak nitelerken (Kuzgun, 2004: 15), eğitimciler ise zekâyı insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını temel alan testleri geliştirerek kendilerinin hazırladıkları "testlerin ölçtüğü nitelik" olarak tanımlamışlar ve bu testlere Intelligence Quotation (IQ) adını vermişlerdir (Saban, 2005: 3).

Bu bağlamda, IQ testlerinden yararlanarak, zekâyı ilk olarak Galton ölçmeye çalışmıştır (Bümen, 2004: 4). Zekâyı öğrenme gücü olarak gören Galton, IQ ile ilgili bireysel farkların duyumlardan başladığını, insanın duyu organları ne derecede keskin ise zekâsının da o derece iyi işleyeceğini, duyum keskinliği ve zekâ arasında bağıntı kurulabileceğini düşünmüştür (Alıntıl原因an Kuzgun, 2004: 16). Galton zekânın kalıtsal olduğunu savunmuş, seçkin ailelerin seçkin çocuklarının olmasının sebebini de buna bağlamaktadır (Alıntıl原因an Titrek 2003: 22).

Binet'e göre ise zekâ bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihinsel öğelerle değil; kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık işlemlerle kendini göstermektedir (Alıntıl原因an Demirel vd., 2006: 8). Buradan yola çıkarak Binet, zekânın bireyi çözümü yüksek zihinsel işlemler gerektiren problem durumları ile karşı karşıya getirerek ölçülebileceğini düşünmüştür (Alıntıl原因an Selçuk vd., 2004: 2). Ancak Spearman zekânın tek bir temel yapıdan oluşmadığını, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel bir zihinsel enerjinin var olduğunu öne sürmüş ve buna "g" faktörü adını vermiştir. Bununla birlikte farklı zihinsel beceriler için birçok özel faktörün var olduğunu belirtmiş ve bu özel faktörlere de "s" adını vermiştir (Alıntıl原因an Demirel vd., 2006: 8). Spearman'ın iki faktörlü zekâ kuramından yola çıkarak, Thorndike çalışmaları sonucunda zekâyı soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere üçe ayırmıştır (Alıntıl原因an Kuzgun 2004: 21-22). Thorndike' a göre zekânın düzey, genişlik ve hız olmak üzere de üç boyutu vardır (Alıntıl原因an Selçuk vd., 2004: 3-6). Bümen (2004) ise, soyut zekâyı sayı ve kelime cinsinden sembolleri ve kullanma yeteneği olarak tanımlarken; Sosyal zekâyı, insanları anlama ve onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği olarak ifade etmektedir. Mekanik zekâyı ise; çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama kullanma yeteneği şeklinde özetlemektedir.

Zekânın farklı faktörlerden oluştuğunu ileri süren bir diğer araştırmacıda Guilford'tur (Alıntıl原因an Kuzgun, 2004: 23-25). Guilford (1967) zekânın birbirinden ayrı ancak ortak özellikleri nedeni ile gruplanabilecek 120 faktörden oluştuğunu öne sürmüştür (Alıntıl原因an Kuzgun 2004, 23-25). Thurstone (1961) ' a göre ise zihinsel farklılıklar "g" faktöründen değil, birbirinden farklı on iki faktörden kaynaklanmaktadır, ancak bunlardan sadece yedi tanesini adlandırabilmiştir. Bunlar;

a) Sözel yetenek; okuduğunu anlama, sözcük ilişkileri, benzer ya da farklı sözcükleri bulma, sözcük bilgisi,

b) Sözcük akıcılığı; uyaklı sözcükler bulma, belirli bir ölçüte uygun sözcükleri sıralama,

- c) Sayısal yetenek; basit aritmetik işlemleri hızlı ve doğru yapma,
 d) Akıl yürütme (muhakeme); mantıksal ilişkileri görme sayı ya da şekil dizilerinin kurallarını bulma,
 e) Bellek; sözcük çiftlerini ezberleme, söylenen bir dizi sayıyı tekrarlama,
 f) Uzaysal yetenek; şekil ya da nesnelerin uzayda (zihinde) döndürülmeleri ya da herhangi bir değişikliğe uğratılmaları halinde alacakları konumu tasarlama,
 g) Algısal hız; görsel ayrıntıları, benzerlikleri ya da ayrılıkları hızlı ve doğru olarak algılamadır (Alıntılayan Kuzgun, 2004: 22).

Zekâ ile ilgili olarak Gardner (2005) ise insanlarda tek bir zekânın (yeteneğin) olmadığını, IQ testlerinin sadece sözel ve mantıksal-matematiksel zekâyı ölçtüğünü ancak bireylerde birbirinden farklı 8 yeteneğin olduğunu bunların her birinin zekâ olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Gardner' a göre beynin bir bölümünün hasarlı olduğu durumlarda bireylerin bazı yetileri gerçekleştiremediğini ancak diğer işlevleri başarıyla gerçekleştirdiğini düşünmektedir (Selçuk vd., 2004: 9-11) bu durumda bireylerde tek bir zekâ yapısından veya zihin gücünden bahsetmenin doğru olmayacağı düşünülebilir. Gardner'ın belirlemiş olduğu zekâ türleri ise *Sözel-Dilsel zekâ, Mantıksal-matematiksel zekâ, Görsel-uzaysal zekâ, Bedensel-kinestetik zekâ, müziksel zekâ, Sosyal zekâ, İçsel (özedönük) zekâ ve Doğacı zekâ'dır*. Zekâ ile ilgili çalışmalardan bazıları zekâyı nicel ve nitel anlayış olarak sınıflandırıp karşılaştırırken; bazıları da zekâyı eski ve yeni anlayışa göre sınıflandırıp karşılaştırmaktadır. Eski anlayışa göre zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değişmez. Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir. Zekâ tekildir. Zekâ gerçek hayattan soyutlanarak (yani zekâ testleri ile) ölçülür. Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılabilir. Yeni anlayışa göre bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Zekâ herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz. Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir. Zekâ gerçek hayat koşullarından ve durumlarından soyutlanamaz. Zekâ öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve öğrenciler başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmede kullanır (Saban 2005: 4; Bümen, 2004: 5; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 11).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak zekâyı, bireyin karşılaşmış olduğu problem durumlarını çözmesini, kendini anlamasını ve çevre ile uyumunu sağlamasına yarayan zihinsel beceriler, yeterlilikler bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Duygusal Zekâ

Gardner çoklu zekâ kuramında, insanların kişisel ve kişiler arası (sosyal) zekâ türüne sahip olduklarını ve bu zekânın bilişsel öğeler kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Diğer birçok teorisyen Gardner'ın bu düşüncesini temel alarak duygusal zekâ anlayışını geliştirmişlerdir (Kaufhold ve Johnson, 2005: 4).

Bilişsel yeterliliklerin haricinde zekânın başka bir formunun olabileceğine dair anlayış aslında çok da yeni değildir (Moriarty ve Buckley, 2003) , Wechsler zekânın bilişsel olmayan, duygusal yanlarını da ölçmeden gerçekten zekânın ölçebileceğini düşünmemektedir (Alıntılan Moriarty ve Buckley, 2003: 100). Goleman'a (2005) göre beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından üremektedir, beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışır ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı olmak, insanların duygusal zekâ becerilerine bağlıdır.

Kişisel başarının ve insanlarla iletişim kurmanın arkasındaki itici güç olarak tanımlanan duygusal zekânın (Harrod ve Scheer, 2005: 2) hâla asıl doğasına karşın bir uzlaşma söz konusu değildir (Barling vd. 2000: 158). Goleman (2005) duygusal zekâyı, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına karşın empati geliştirebilmesi ve duygularını yaşamını zenginleştirecek şekilde düzenleyebilme yetisi olarak tanımlamaktadır. Mayer ve Salovey (1990: 424-426) ise duygusal zekâyı, bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği ile ilgili olan sosyal zekânın bir alt biçimi, olarak tanımlamaktadırlar.

Duygusal zekâ, bireyin kendi hislerini ve duygularını yönetmesi ve farkında olması; hassas olması ve diğerlerini etkilemesi; kendi motivasyonunu güçlendirmesi ve motivasyonunu dengede tutması, dikkatli bir şekilde yönlendirmesidir (Dulewicz vd., 2003: 407). Bir insanın kendisinin ve başkalarının duygularını iyi düzenleyebilmesi, çevresel baskılarla başa çıkabilmesi, bilişsel olmayan becerilerini, yeteneklerini ve yeterliliklerini düzenleyebilmesi de duygusal zekânın özelliklerindedir (Rahim ve Minors, 2003: 150-155).

Salovey ve Mayer ile Goleman'ın yaptığı araştırmalara göre duygusal zekânın beş başat özelliğinden bahse dileyebilir. Aşağıda bu beş başat özellik sıralanmaktadır (Rahim ve Minors 2003: 150–155; Barling vd. 2000: 159) :

1. Bireyin duygularının farkında olması
2. Farkında olduğu duygularını yönetmeyi bilmesi
3. Duygusal tatmini ertelemeyi de içerecek şekilde duygularını kontrol edebilme
4. Başkalarının duygularını anlama veya empati kurabilme
5. Sosyal ilişkileri yönetebilmedir.

Ayrıca bir insanın kendisinin ve başkalarının duygularını iyi düzenleyebilmesi, çevresel baskılarla başa çıkabilmesi, bilişsel olmayan becerilerini, yeteneklerini ve yeterliliklerini düzenleyebilmesi de duygusal zekânın özelliklerindedir (Minors ve Rahim, 2003: 150–155).

Dulewicz ve Higgs ise (Alıntılaman Higgs, 2004: 442-454) duygusal zekânın yedi boyutlu bir yapıda olduğunu düşünmektedirler. Dulewicz ve Higgs' in duygusal zekânın doğasına ilişkin olarak ortaya koydukları bu yedi boyut aşağıda sıralanmıştır (Alıntılaman Higgs, 2004: 442–454)

1. Duygularının farkında olma; bireyin duygularının farkında olması ve bunları yönetebilmesi,
2. Duygusal iyileşme gücü; bireyin baskı(stres) altında performansını sürdürebilmesi,
3. Motivasyon; bireyin zorlayıcı hedeflere ve amaçlara yönelebilmeye enerjisine sahip olması,
4. Kişiler arası duyarlılık; bireyin etrafındaki bireylere duyarlı olma ve empatik davranabilmesi,
5. Etkileme; bireyin insanları kendi görüşleri veya önerileri doğrultusunda etkileyebilmesi ve ikna edebilmesi,
6. Sezgisellik; bireyin uygun durumlarda sezgilerini ve mantığını kullanarak karar verebilmesi,
7. Vicdanlılık ve dürüstlük; sözlerinde ve davranışlarında tutarlı olma ve kabul edilen etik normlara göre davranılmasıdır.

Duygusal zekâ ile ilgili tüm bu tanımlamalardan ve belirtilen özelliklerden yola çıkarak, bireyin duygularının farkında olması, bunları yönetebilmesi, başkalarının

duygularının farkında olup empati kurabilmesi, sosyal ilişkilerini ahlaki değerlere uygun olarak başarıyla yönetebilmesini sağlayan beceriler bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Bireylerin duygusal zekâsının yanı sıra iş yaşamlarında başarılı olmaları için etik ilkeler bağlı olup olmaları da önemli yer tutmaktadır. Aşağıda etik ve ahlak kavramlarının tanımı, özellikleri üzerinde durulmaktadır.

Etik ve Ahlak

Etik sözcüğü, Yunanca “karakter” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir (Fromm, 1995: 7, alıntılan Pehlivan, 1998: 6, Toffler, 1986) . Ethos’tan türetilen “ethics” kavramı da, ideal ve soyut olana işaret etmekte olup, ahlak kurallarının ve değerlerinin incelemesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda etik, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir (Fromm, 1995: 7-8, alıntılan Pehlivan 1998: 7).

Ahlak kavramı ise Latince moral sözcüğünün karşılığıdır (Mengüşoğlu, 1965, alıntılan Pehlivan, 1998: 6) ve her ulusun, her çağın, her sınıfın hatta her bir bireyin kendine özgü bir ahlakı, yani “ahlaksal olan” şeylerle ilgili bir görüşler sistemi vardır (Akarsu, 1982: 10). Zaten değerlerle ilgili olmayan insan davranışı yoktur (Mengüşoğlu, 1983: 273). Ahlak sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre” şeklinde tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>). Bu hali ile ahlak kavramı Türkçe’de batı dillerindeki “moral” (morals) kavramına karşılık olarak kullanılmaktadır (Çilingir, 2000: 12). Ahlak eylemlerimizi veya başkalarının eylemlerini, diğer olguları doğru-yanlış değerli ya da değersiz olarak tanımlar (Çilingir, 2003: 12; Akarsu, 1982: 10; Nuttal, 1993: 12–13 Pehlivan, 1998: 7; Johnson, 1999: 2–3). Ahlak, insan ilişkilerinde “iyi” ya da “doğru” veyahut “kötü” ya da “yanlış” olarak adlandırdığımız değer yargılarını ifade eder (Aktan, 1999, Alıntılan Düşünce Platformu Felsefe ve sosyal bilimler arşivi, 2007)

Etik, ahlaki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefe ve bilimin önemli bir parçası ve sistematik bir çalışma alanı olmuştur (Pehlivan, 1998: 6). Johnson (1999) etik kavramını incelemeyen önce etik ve ahlak kavramlarının birbirinden ayırt edilmesi gerektiğini ve bu iki kavramın günlük hayatta çoğu kez birbirinin yerine kullanıldığını belirtmektedir. Günlük dilde ahlak, sıklıkla kişisel yaşamla, özellikle cinsel alışkanlıklarla ve kurallarla ilişkilendirilmektedir. Ancak çoğu filozof “etik” sözcüğünü ahlakın felsefi olarak incelenmesi anlamında kullanarak etiği daha üst düzey bir felsefi

düşünce haline getirmektedirler (Haynes, 2002: 19). Etik, ahlak olgusunu kuramsal, kavramsal ve mantıksal temellerde ele alıp inceler (Yazıcı, 1999: 129).

Atabek (2003) etik ve ahlak arasındaki kavramsal farkı açıklarken ahlakı kişiler arası ilişkilerde genel geçerliği olan, olgusal bir davranış biçimini belirleyen değer yargısı, etiği ise bu değer yargısını araştıran inceleyen açıklamaya ve değerlendirmeye çalışan bir felsefe dalıdır şeklinde tanımlamaktadır. Bilington (1995) ise etiği doğru ve yanlış davranış teorisi, ahlakı ise onun pratiği olarak tanımlamakta, ahlaki değil de etik ilkelere; etik değil de ahlaki bir davranış tarzından bahsetmek gerektiğini belirtmektedir. Ricoeur ise etiğin bir ahlak bilimi olmadığını sorulara yanıt vermek ya da geniş kapsamlı bir davranış kuralları bütünü belirlemek iddiasında olmadığını; ama iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla ahlakı incelediğini belirtmektedir (Alıntılan Haynes, 2002: 20)

Ahlak, genellikle insanların kendisine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu, kurallar toplamı anlamına gelir, ahlaki değerler ise, kısaca, kendilerini iyi veya kötü olarak tanımlamamızın mümkün olduğu şeyler veya davranışlarla ilgili değerlerdir. Örneğin “yalan söylemek” nasıl bir şeydir sorusuna verdiğimiz cevap bu davranışa verdiğimiz değeri (“iyi” veya “kötü”) ifade etmektedir (Arslan, 2005). Jamal ve Bowie’ye göre bir toplumda kabul gören ahlaki değerler zaman içinde sosyal, ekonomik, hukuki ve politik olaylardan etkilenerek, değişikliklere uğrayabilir (Alıntılan Chow, 2000: 258-267). Ancak ahlakın etkisi, yaptırımı, zorlayıcı gücü öncelikle insanların vicdanıdır (Mocan, 2002).

Ahlaki olarak bir davranışın doğru veya yanlış olarak değerlendirilmesi konusunda düşünürlerin farklı görüşler öne sürdükleri görülmektedir. Örneğin Kant’a göre bir eylemin doğruluğu veya yanlışlığı ne niyetle yapıldığına bağlıdır. Epikuros ise bir eylemin doğruluk veya yanlışlığının bu eylemin yarattığı sonuca göre değerlendirilmesi gerektiğini savunur; haz verici bir sonucu olan davranış iyi veya doğru bir davranıştır, acı verici bir sonucu olan davranış ise kötü veya yanlış bir davranıştır. Ross’a göre ise bir davranışın doğruluğu veya yanlışlığı ne yapıldığı niyete ne de oluşturduğu sonuca göredir, iyiliği veya kötülüğü ne tür bir davranış olduğuna dayanmaktadır. Bu durumda insanın sözünü tutması iyidir; çünkü insan bir vatte bulunurken, doğası gereği insanı kendisini gerçekleştirmeye mecbur eden bir fiilde bulunmuştur (Arslan, 2005).

Etiği çalışma alanlarına göre sınıflandırmak mümkün. Bunlar Meta-etik, Normatif Etik, Uygulamalı Etik, Dinî Etik, Erdemler Etiği, Meslek Etiği (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>, 2007).

Bireyde Ahlak Gelişimi

Freud'a göre ahlak gelişimi çocuğun gelişiminde süper-ego (üstbenlik)'nin gelişmesiyle elde edilmektedir. Süper-ego çocuğa ana-babası tarafından yöneltilen ödül ve ceza uygulamaları ile oluşan toplum değerlerinin içsel temsilcisidir ve görevi bireyin toplumun onaylayacağı yönde davranmasını sağlamaktır. Erikson, ahlak gelişiminin yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar sürdüğünü belirtmektedir. Erikson'a göre süper-ego gelişimi sekiz evreden oluşan "insanın evreleri"nin üçüncü evresinde oluşmaktadır. Bu evre girişime karşın suçluluk duygularının yaşandığı evredir. Bu evrede Freud'un oedipal çatışmasının yerini karşılıklı düzenleme almıştır. Erikson bu evredeki ana-baba etkisinin kalıcılığına değinerek çocuğun süper-egosunun ana-babayı memnun etmek için ilkel, acımasız ve uzlaşmaz olabildiğini düşünmektedir (Çileli, 1986 alıntılan Çimen, 2007).

Ahlaki tutum oluşturmayı öğrenilen davranışlar bütünü içinde ele alan öğrenme kuramcıları; bu tür davranışın kazanılmasında da geçerli olan ceza, ödül, pekiştirme, model ve taklitte öğrenme süreçleri üzerinde dururlar ve Skinner'in işlemsel öğrenme süreci doğrultusunda, davranışın istenilen yönde gerçekleştirilebileceği görüşündedirler. Genel olarak öğrenme kuramcıları ahlak gelişimi alanında, koşullanma kurallarının geçerli olduğu, ceza ve ödüllerle veya bunların aracılığı ile, yetişkinlerin onayladığı davranış kalıplarının öğrenilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadırlar (Çileli, 1986 alıntılan Çimen, 2007).

Zihinsel gelişim ile birlikte ahlaki gelişimi açıklamakta olan iki temel kuramdan bahsedilebilir; birincisi ünlü psikolog Jean Piaget'in kuramı, ikinci ise Lawrence Kohlberg'in kuramı (Çileli, 1986 alıntılan Çimen, 2007).

Piaget'e göre ahlak gelişimi bilişsel gelişime paralellik göstererek, tedrici olarak ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkar. Bilişsel gelişim için geçerli olan ilkeler, ahlaki gelişim için de geçerlidir. Piaget' a göre, ahlaki gelişim her bireyin kendisine özgü bir yapı taşımaktadır (Selçuk, 2000 alıntılan Çimen, 2007). Piaget'a göre çocukların bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında bir ilişki söz konusudur. Yani çocuğun ahlaki ve sosyal kuralları kavrayışı onun zihinsel gelişim düzeyine bağlıdır. Piaget, yaptığı araştırmalar sonunda şu sonuçlara varmıştır: 1. Değişik yaşlardaki bireyler, düşünce ve problem çözümlerinde niteliksel farklılıklar gösterirler. 2. Her birey, belirli devrelerden aynı sırayı takip ederek geçer ve böylece bilişsel gelişimini tamamlar. Bu dönemler kültürel ve toplumsal farklılıklara rağmen evrensellik gösterir. 3. Her dönemde daha önceki dönemlerin sentezi yapılır ve problem çözümüne daha etkili ve akılcı yaklaşım geliştirilir (Kağıtçıbaşı, 1999 alıntılan Çimen, 2007).

Piaget ahlak gelişimini iki ayrı dönemde incelemektedir;

1) Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi (Heteronom Dönem):

2) Ahlaki Özerklik Dönemi (Otonom Dönem):

Ahlak gelişimini, zihinsel gelişim süreçleri ile birlikte ele alan ve ahlaki büyümenin kavramlarını ilk geliştiren psikolog olan Kohlberg, Piaget'nin de ortaya koyduğu gibi çocukların gelişimsel açıdan kuralları, anlamlarını kavramadan çok önce öğrendiklerini düşünmektedir. Kuralların anlamlarının kavranması, rol alma yeteneği, yani bir başkasına kendisi gibi tepki göstermek, kendi davranışına da bir başkası gibi tepki verebilmek sonucu kazanılır. Kohlberg bir başkasının yerini alabilme yeteneğinin altı yaştan itibaren gelişmeye başladığını belirtmektedir. Kohlberg'e göre bu yeteneğin gelişimi ahlaki yargının gelişiminde dönüm noktası niteliğindedir; çünkü ahlaki yargı, başkalarının haklarını bireyin kendi haklarına karşın tanımmasıdır, bu da rol alma yeteneğini gerekli kılar. Çocuğun dünyaya yeni bir bakış açısı geliştirmesi, ancak somut işlemler dönemine geçmesi ile gerçekleşebilecektir (Senemoğlu, 2002).

Kohlberg'in zihinsel ve sosyo-ahlak evrelerin kazanılmasına ilişkin araştırmaları çocukların ilişkili rol alma ve ahlaki yargı yeteneklerini kazanmalarından önce, zihinsel olarak somut işlemler dönemini kazanmaları gerektiği olgusunu ortaya koymuştur. Kohlberg orta çocukluktan, yetişkinliğe kadar ahlaki yargı gelişimine ilişkin altı evre olduğunu ortaya koymuştur. Bu zihinsel gelişim evreleri şu özellikleri gösterirler: 1. Evreler düşünce yapılarında niteliksel değişikliklerdir. 2. Bu farklı düşünce yapıları bireyin gelişiminde değişmez bir sıra oluştururlar. 3. Her evre yapısal bir bütündür. 4. Evreler hiyerarşik bir bütünlük gösterir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri şunlardır:

1) Gelenek Öncesi Düzey;

a) Ceza ve İtaat Eğilimi/ Otoriteye İtaat ve Ceza/ Bağımlı Evre:

b) Araçsal İlişkiler Eğilimi/ Karşılıklı Çıkarlara Dayalı İlişkiler ve Araçsal Eğilim/

Bireycilik ve Çıkara Dayalı Alışveriş Evre:

2) Geleneksel Düzey;

a) Kişiler Arası Uyum/ İyi Çocuk Eğilimi/ Karşılıklı Kişiler Arası Beklentiler,

Bağlılık ve Kişiler Arası Uyum

b) Kanun ve Düzen Eğilimi/ Sosyal ve Vicdan Evresi

3) Gelenek Üstü Düzey;

a) Sosyal Sözleşme Eğilimi/ Sosyal Anlaşma ve Kişisel Haklar

b) Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi/ Evrensel Ahlaki Prensipler

Etik ve Örgüt

Örgütleri kapalı sistem ve açık sistem modeli olarak ikiye ayırmak mümkündür. Kapalı sistem 1900 ile 1960 yılları arasında kendi içerisinde analiz düzeyi açısından rasyonel modeller ve doğal modeller olarak ele alınmıştır. Sosyo psikolojik açıdan ise bilimsel yönetim karar alma ve insan ilişkileri boyutlarında değerlendirilmiştir. Yapısal boyut açısından ise yönetsel teori, bürokratik teori, insan ilişkileri ve işbirliği sistemleri olarak sınıflandırılmıştır. Ekolojik açıdan ele alındığında örgüt çatışma modelleri olarak tanımlanmıştır. Açık sistem modelleri de 1960 dan günümüze kadar gelen örgüt modelleri olarak tanımlanmaktadır. Analiz düzeyi açısından rasyonel modeller 1960–70 yılları arasında yer alırken, 1970 den günümüze kadar olan modeller ise doğal modeller olarak tanımlanmaktadır. Sosyo psikolojik açıdan ise sınırlı rasyonelite ve örgütlenme üzerinde durulmuştur. Yapısal boyut açısından ise Koşulbağımlılık Teorisi ve Sosyo-teknik Sistemler olarak incelenmiştir. Örgütlerde Karşılaştırmalı Yapıyı ise 1965 ‘ten 1970’e kadar değişik araştırmacılar incelemişlerdir. Ekolojik açıdan ele alındığında örgüt, Mübadele Maliyeti, Popülasyon Ekolojisi ve Kurumsallaşma Teorisi olarak incelenmiştir. (*Sağsan* <http://eprints.rclis.org/archive/00005911/01/205-230.pdf>). Çizelge 1.1’ de egemen kuramsal modeller ve temsilcileri verilmiştir.

Çizelge 1. Egemen Kuramsal Modeller ve Temsilcileri

Kapalı Sistem Modeller			Açık Sistem Modeller	
Analiz Düzeyi	1900-1930 Rasyonel Modeller	1930-1960 Doğal Modeller	1960-1970 Rasyonel Modeller	1970’den- Bugüne Doğal Modeller
SOSYO PSİKOLOJİK	Bilimsel Yönetim Taylor (1911) Karar Alma Simon (1945)	İnsan İlişkileri Whyte (1959)	Sınırlı Rasyonelite March & Simons (1958)	Örgütlenme Weick (1969)

YAPISAL	Bürokratik Teori Weber (1968'lere geçiş)	İşbirliği Sistemleri Barnard (1938)	Koşulbağımlılık Teorisi Lawrence & Lorch (1967)	Sosyo-teknik Sistemler Miller & Rica (1967)
	Yönetmel Teori Fayol (1919)	İnsan İlişkileri Mayo (1945)	Karşılaştırmalı Yapı Woodward (1965) Pugh vb. (1969) Blau (1970)	-
EKOLOJİK	-	Çatışma Modelleri Gouldner (1954)	Mübadele Maliyeti Williamson (1975)	Popülasyon Ekolojisi Hannan & Freeman (1977) Kaynak Bağımlılığı Selznick (1949) Kurumsallaşma Teorisi DiMaggio & Powell (1983)

Kaynak: Scott, W.R., *Organization: Rational, natural and open systems*. New Jersey: Prentice Hall.(aktaran **Mustafa Sağsan** <http://eprints.rclis.org/archive/00005911/01/205-230.pdf>)

McGrath (1994), etik ilkelere uygun yaşamaya çalışanların daha sağlıklı (hem fiziksel hem de psikolojik olarak) ve duygusal anlamda daha tatminkâr yaşamakta olduklarını söylemektedir. Örgütler içinde aynı benzetmeyi yapmak mümkün olduğunda örgütlerin de aynı şekilde hareket etmelerini beklemek örgütlerin geleceği açısından önem kazanmaktadır. Örneğin, Davis (1988) Amerika Birleşik Devletlerinde en zengin 500 şirketin 200'ünün kendi etik değerler sistemine sahip olduğunu belirtmektedir, Murphy'e göre ise bu oran yüzde 90 civarındadır (Alıntılayan Farrel ve Cobbin, 1996).

Günümüzde çağdaş örgütler, üyelerin benimseyeceği değerler ve onları yönlendirebilecek ilkeleri belirlemektedirler. Örgüt kültürünün önemli bir kesimini oluşturan

bu değerlerin ise evrensel etik ilkelerden kaynaklanması gerekliliği düşünülmektedir (Çelik, 2000, alıntılan Kahraman, 2003). Bununla birlikte profesyonel bir çok meslek dalında artık örgütler iyi ahlaki değerlere sahip ve etik kararlar vermeyi başarabilen işgörenleri işe almaya çalışmaktadırlar (Richmond, 2001). Pouligny, etik kuralları tanımlaması uygulamasından kolay bir şey olarak nitelemektedir, hatta bireyler ne kadar etik kurallara uygun davranmaya çalışıyor olsalar da ve de bu şekilde davrandıklarını düşünüyor olsalar bile pratikte belki de uygun ahlaki davranışları sergilemiyor olabilirler (Banaji, 2003, alıntılan Winston, 2005).

Winston (2005: 234-243) daha ahlaki liderler yetiştirmek için gerekli beş yapı göstermektedir;

- Stajyerlik deneyimini de kapsayan lisans ve lisansüstü eğitim,
- Bilgi sahibi profesyoneller ve yöneticilerin denetimi ve danışmanlığı,
- İyi ve başarılı uygulamaların örnek alınması,
- Hizmet içi eğitim ve yetiştirme faaliyetleri,
- Ahlaki liderlikle, sorunlarla, gelişmelerle ve en iyi uygulamalarla ilgili alanyazın çalışmalarının gelişmesi.

Toffler'ın (1986) üst düzey 33 yöneticiye yöneticilik kariyerleri boyunca etik bir sorunla karşılaşmış veya karşılaşmadıklarını veya karar verme sürecinde benimsemiş oldukları etik ilkeler arasında çatışma yaşayıp yaşamadıklarını sormuş ve katılımcıların biri hariç hepsi bu tür koşullarla karşı karşıya geldiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların anlattıkları sorunların % 66.1'i insan kaynaklarının yönetim süreçleri ve doğrudan personelle ilgili sorunlardır. % 16.9' u örgütün ilişkili olduğu dış yapılarla yaşanan sorunlardır. % 11.9' u personelin yaşamakta olduğu risk durumları ile ilgili sorunlardır. % 5.1'i ise diğer çeşitli durumlar veya olgularla ilgilidir.

Okullar da kendi etik değerleri olan ve etik değerlere uygun olarak yönetilmesi gereken kurumlardır. Bu konuda Sergiovanni, okulları ahlaki liderliği temel alan bir liderlik gelişimine ihtiyaç duyan sosyal kurumlar olarak tanımlamaktadır (Alıntılan Furman, 2004, 215-235). Covey (1989) ve Goleman (2002, alıntılan Rhodes vd., 2004: 65-70) liderlik etiğinin tüm insanlık için evrensel nitelikte olduğuna inanmaktadırlar. Bu durumda eğitim kurumlarının da aynı şekilde etik ilkeler göz önüne alınarak yönetilmesi gerekmektedir.

Liderlik

Liderlik, bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak diğerlerini yönlendirme ve onlara rehberlik etme yeteneği ve yetkisidir (Özdemir, 2003: 154). Baloğlu (2007) ise liderliği, bir grubun davranışları üzerinde etkili olmayı, grubu yönlendirmeyi, örgüt amaçlarıyla bireysel amaçların uzlaştırılmasını ve bunu değerlendirmeyi içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Ahlaki liderlik, ahlaki otoriteye dayanan bir liderlik biçimidir. Ahlaki liderlik karakter üzerine odaklanmış ve ahlaki değerlerle bütünleşmiş liderlik biçimini yansıtmaktadır. Karakter bireyin ahlaki davranışlarının tümüdür. Ahlaki liderliğin karakter üzerine odaklanması, bu liderlik biçiminde kişisel özelliklerin önemini ortaya koymaktadır. Ahlaki liderlikte alçakgönüllülük, yüksek düzeyde kaliteli bir liderlik için en temel kişisel özelliklerden biridir. Alçakgönüllülük gücün yok olması değil, aksine kontrollü bir şekilde kullanılması ve anlayış göstererek uygulanmasıdır (Knights ve O’Leary, 2006: 125-137).

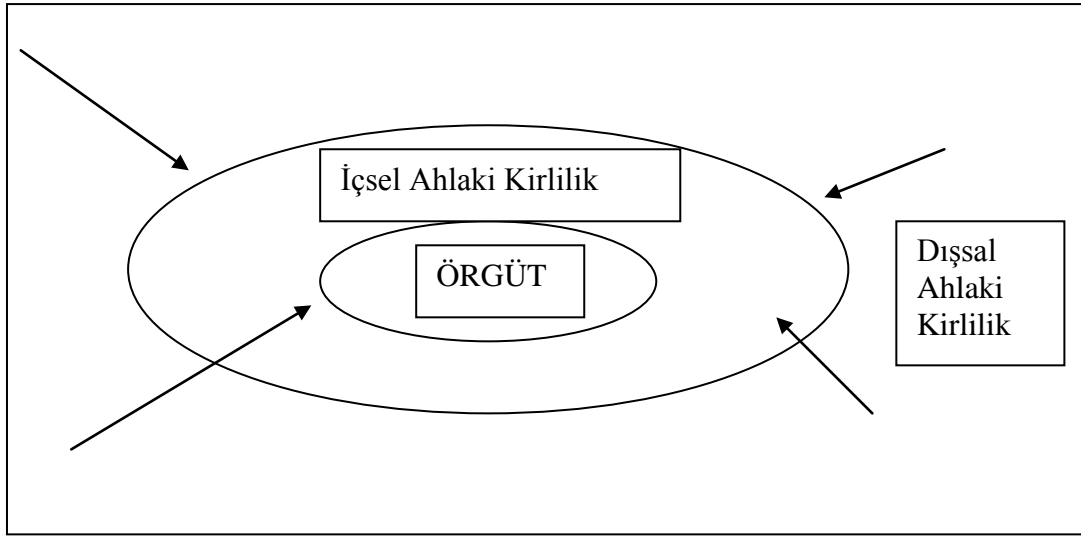
Resick, Hanges, Dickson ve Mitchelson (2006), ahlaki liderliği etik liderlik olarak ele almışlar ve ahlaki liderliğin altı temel özelliğini belirlemişlerdir: Bu temel özellikler şunlardır: Karakter ve bütünlük, ahlaki farkındalık, toplum yönelimli olma, motive etme, cesaretlendirme ve yetki devretme ve ahlaki hesap verebilmeyi yönetme (Alıntıl原因an Çelik, 2006: 270).

Okul yönetimi alanında ahlaki liderlikle ilgili olarak 1979-2003 yılları arasında yapılan çalışmaları analiz eden Greenfield (2004), bu çalışmaların daha çok ilişkisel boyut üzerinde yoğunlaştığını ve okul liderlerinin sosyal ilişkilerini açıklamaya çalıştığını ortaya koymuştur. Greenfield’e göre ahlaki liderlik, sosyal ilişki yapısının oluşturulmasıyla ilgilidir. Okullardaki ahlaki liderlik sosyal, tarihsel ve kültürel ilişkiler temeline dayanmaktadır (Alıntıl原因an Çelik, 2006: 270).

Sergiovanni (1992), ahlaki liderliği liderliğin kalbi olarak ele almıştır. Liderliğin kalbi, ahlaki liderin değerlerini, inançlarını ve isteklerini yansıtmaktadır. Liderin beyni ise onun zihin kapasitesini yansıtmaktadır. Ahlaki liderlik liderin beyninin kalbi tarafından biçimlendirilmesidir (Alıntıl原因an Çelik, 2006: 270).

Bireysel duygusal zekânın yanı sıra kurumsal duygusal zekâda öğrenen örgütler içerisinde 21. yüzyılda yerini almıştır. Örgütlerin başarısı zekâ düzeyine bağlı kabul edilirken aynı zamanda temiz toplum temiz örgüt ilkesinden yola çıkarak kendini göstermektedir. Temiz örgüt kavramı ile örgütsel kirliliğe maruz kalmamış örgüt olarak ifade edilebilir. Temiz örgüt ahlaki değerlere yani etik değerlere önem veren örgüt olarak algılanmalıdır. Örgütsel kirlilikte içsel ahlaki kirlilik ve dışsal ahlaki kirlilikten bahsedilebilir. İçsel ahlaki

kirlilik işgörenlerin kendi kişisel ahlaki değerlerinden oluşan kirliliktir. Dışsal ahlaki kirlilik ise örgüt dışında var olan ve örgütü olumsuz etkileyen kirlilik olarak tanımlanabilir (Çelik, 2006: 273).Aşağıda örgütsel kirliliğin oluşumu Şekil 1’ de gösterilmiştir. Örgütün ahlaki kirliliğinin boyutunu içsel ve dışsal ahlaki kirliliğin büyüklüğü belirlemektedir.



Şekil 1. Örgütsel Kirlilik

Kaynak: Çelik, 2006: 273.

Ahlaki lider, örgütsel kirliliği yok etmeye çalışır. Ahlaki sorunlara duyarlı olan okul yöneticisi, örgütsel kirliliğe yol açan faktörleri çok iyi kestirebilme özelliğine sahiptir. Ahlaki lider, okulda güçlü bir etik kültür oluşturur. Etiksel boyutu güçlü olan bir okul kültüründe, örgütsel kirliliğe izin verilmez. Örgütsel kirliliğin çok yüksek olduğu bir okulda, okul yöneticisinin etkili ahlaki liderlik davranışını sergilemesi çok zordur. Etik dışı davranışların adeta bir norm haline geldiği bir okulda okul yöneticisi çaresiz kalabilir. Ancak ahlaki lider olarak okul yöneticisi etkili bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturabilmek için örgütsel kirliliği yok etme konusundaki mücadelesini sonuna kadar sürdürmek zorundadır.

Değişen dünyada sadece örgütler değil, örgütleri yöneten insanların beklenti, algı ve inançları da değişmektedir. Dolayısıyla değişen dünyada bu değişimi destekleyecek etik kuralların oluşturulması gerekir. Okul örgütü etik bir kurum olarak çağın ihtiyaçlarına uygun yeni etik kurallar geliştirmek zorundadır. Aksi takdirde etik değişimi gerçekleştiremeyen bir okul, etik kuralların uygulanması açısından ciddi bir ikilem ve çatışma yaşayacaktır (Çelik, 2006: 279).

Duygusal zekâ ve etik değerlerle ilgili yapılan çalışmalardan yola çıkılarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak ve aralarındaki ilişkiyi etkileyebilecek bazı değişkenleri incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesine devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri kontrol edildiğinde demografik özellikleri (cinsiyetlerine, yaşlarına, bölümlerine, büyüdüleri yerleşim yerlerine) ile etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildiğinde, cinsiyetlerine, yaş gruplarına, öğrenim gördükleri bölümlerine ve büyüdüleri yerleşim birimine göre, etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel ve niceliksel bir çalışmadır. Betimsel olmasının yanı sıra alanyazın taramasına dayalı bir çalışmadır.

Bu araştırmada, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerini sürdürmekte olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildiğinde, demografik özelliklerine göre, etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, araştırma; tarama modeli ile yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Örneklem random olarak seçildi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrenci işlerinden öğretmen adaylarının öğrenci sayıları ve sınıf listeleri alınmıştır. Daha sonra listeler kodlanarak bir torbaya konuldu ve kodlanan listeler torbadan çekildi. Çekilen kurada çıkan sınıflara ölçek uygulandı. Seçilen 250 öğretmen adayına 2006–2007 öğretim yılı bahar döneminde aldıkları dersler başlamadan hemen önce ölçek uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ölçekte her bir madde için bir seçenek işaretlemeleri

istenmiştir. Öğretmen adaylarından sekizi maddelerden bazıları için birden fazla seçenek işaretlemiş ya da boş bırakmıştır. Bu nedenle ölçek formunun sekiz tanesi araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve 242 tanesi analize dâhil edilmiştir (Çizelge2).

Çizelge 2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	147	60,7
Erkek	95	39,3
Toplam	242	100,0

Araştırmaya katılan 242 kişiden % 60,7'sini kız öğretmen adayları, % 39,3' ünü erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların yarıdan fazlasını kız öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, resim öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, müzik öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları katılmışlardır. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenliğinden % 27.7 öğretmen aday, okul öncesi öğretmenliğinden % 26.4 öğretmen aday, sosyal bilgiler öğretmenliğinden % 11.6 öğretmen aday, resim öğretmenliğinden % 10.3 öğretmen aday, Türkçe öğretmenliğinden % 9.5 öğretmen aday, fen bilgisi öğretmenliğinden % 7.9 öğretmen aday ve müzik öğretmenliğinden % 6. 6 öğretmen aday oluşturmaktadır(Çizelge 3).

Çizelge 3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	f	%
Sınıf öğretmenliği	67	27,7
Okul öncesi öğretmenliği	64	26,4
Fen bilgisi öğretmenliği	19	7,9
Resim öğretmenliği	25	10,3
Türkçe öğretmenliği	23	9,5
Müzik öğretmenliği	16	6,6
Sosyal bilgiler öğretmenliği	28	11,6
Toplam	242	100,0

Yaş gruplarına göre araştırmaya katılan öğretmen adayları incelendiğinde; 18-20 yaş grubundaki öğretmen adayları örneklemin % 23.1'ini, 21-22 yaş grubundaki öğretmen adayları % 54.5'ini, 23-25 yaş grubundaki öğretmen adayları % 20.2'sini, 26 ve üzerindeki yaş

grubundaki öğretmen adayları ise % 2.1'ini oluşturmaktadır (Çizelge 4). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık yarısından fazlasını 21-22 yaş grubunda yer aldığı dikkat çekmektedir.

Çizelge 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	f	%
18-20 yaş	56	23,1
21-22 yaş	132	54,5
23-25 yaş	49	20,2
26 yaş ve üzeri	5	2,1
Toplam	242	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 16.5 'nin büyükşehir de, % 31'nin şehirde, % 33.1'nin ilçe merkezinde ve % 19.4 'nün ise kasaba- köy gibi yerde büyüdüğü saptanmıştır(Çizelge 5). Araştırmaya katılanların yaklaşık % 48'inin şehir ve büyük şehirde büyüdüğü söylenebilir. Araştırmaya katılanların yaklaşık yarısından fazlası ilçe ve kasabalardan gelen öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Çizelge 5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Yerleşim yeri	f	%
Büyük şehir	40	16,5
Şehir	75	31,0
İlçe	80	33,1
Kasaba-köy	47	19,4
Toplam	242	100,0

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öncelikle Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneklerinin değerlendirilmesinde Richmond (2001), ın “Ethical Reasoning, Machiavellian Behavior, and Gender: The Impact on Accounting Students' Ethical Decision Making” adlı Etik ilkeler ölçeği internetten indirilmiştir. Lisans eğitimi İngilizce öğretmenliği olan , Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında Yüksek Lisans yapan İngilizce öğretmenleri Etik İlkeler Ölçeğini birbirlerinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevirmişlerdir. Daha sonra Türkçe'ye çevrilen ölçek Türkçe Öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemalarınca dil açısından incelenmiştir. Son olarak da içerik açısından Eğitim Yönetimi alanında yardımcı Doçent olarak görev yapan öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmış ve Türkçe'ye uyarlanmıştır. Orijinalinde yedili

likert tipinde hazırlanmış olan Etik İlkeler Ölçeğinin Türkçe uyarlamasında beşli likert tipi şeklinde düzenlenmiştir (1= tamamen katılıyorum, = çoğunlukla katılıyorum, 3= katılıyorum, 4= çoğunlukla katılmıyorum ve 5= hiç katılmıyorum). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirmesinde ise araştırmacılar tarafından tasarlanan duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Duygusal zekâ anketi de beşli Likert tipi şeklinde hazırlanmıştır (1= her zaman, 2= çok sık, 3= oldukça sık, 4=zaman zaman ve 5= asla).

Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının demografik bilgilerine, ikinci bölümde duygusal zekâyı ölçmeye yarayan ölçeğe ve üçüncü bölümünde ise etik muhakeme ile ilgili maddelere yer verilmektedir.

Elde edilen verilerin frekans (f), yüzde (%), korelasyon (r) ve ANCOVA analizleri, SPSS 11.5 paket programında hesaplanmıştır.

Kovaryans Analizi (ANCOVA), bir araştırmada etkisi test edilen bir faktör ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayan bir teknik olarak bilinmektedir (Özdamar, 1999). Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri kontrol edilerek demografik özelliklerine göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için ANCOVA kullanılmıştır. İstatistiksel analiz sonucunda bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda sonuç bölümü oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneklerini ölçmek için kullanılan 20 maddeden oluşan ölçeğe faktör analizi uygulanmış. Birinci uygulamada faktör yükdeğeri. 30'un altındaki yedi madde ölçekten çıkartılmıştır (Çizelge 6).

Çizelge 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yeteneği ile İlgili Ölçeğin Faktör Yük Değerleri I. Ölçümü

	Maddeler	Faktör yük değeri
Madde1	İnsanlarla baş etmenin en iyi yolu onlara duymak istediklerini söylemektir.	,104
Madde2	Birisinden sizin için bir şeyler yapmasını istediğinizde en iyi yol, gerçek sebepleri söylemektir.	,385
Madde3	Birilerine tam olarak güvenen birey başına bela alır.	,482
Madde4	Meslekte yükselmek için çevrenizin geniş olması gerekmektedir.	,465

Madde5	Dürüstlük her durumda en iyi politikadır.	,588
Madde6	Her insanda bir fesatlığın yattığını unutmamak gerekir. Uygun ortam oluştuğunda bunu ortaya koyacaktır.	,307
Madde7	İnsanlara neyi niçin yaptığımızı söylemek doğru bir hareket değildir.	,407
Madde8	Herhangi bir konuda karar vermeden önce mutlaka ahlaki bir davranış olduğundan emin olmak gerekir.	,267
Madde9	Önemli kişileri pohpohlamak yararlıdır.	,473
Madde10	Her şekilde ve durumda mütevazı olmak iyidir.	,334
Madde11	Her şekilde ve durumda dürüst olmak iyidir.	,609
Madde12	“Her dakika bir enayi doğuyor” sözüne inanmıyorum.	,413
Madde13	Tedavi edilemeyen bir hastalığa yakalanan insanların acısız bir ölümü seçmek gibi bir hakları olmalıdır.	-,292
Madde14	Her koşulda iyi olarak değerlendirebileceğimiz bir durum söz konusu olabilir.	,377
Madde15	İnsanların çoğu özünde iyi ve naziktirler.	,432
Madde16	Birine yalan söylemenin hiçbir mazereti olamaz.	,227
Madde17	Bireylerin babalarının ölümlerini unutmaları, mal ve mülklerini kaybedişlerini unutmalarından daha kolaydır.	,209
Madde18	Dünyada önde gelen birçok lider şeffaflığa öncülük edip, ahlaki olarak hareket eder.	,183
Madde19	İnsanlar zorlanmadıkları sürece sıkı çalışmazlar.	,329
Madde20	Suçlular ile diğer insanlar arasındaki en büyük fark; suçluların yakalanacak kadar aptal olmalarıdır	,275

Faktör yük değerleri. 30 ‘un altında olan maddeler çıkartıldıktan sonra kalan 13 madde ile geçerlik ve güvenilirlik analizi ikinci kez yapılmıştır. İç tutarlılık, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının hesaplanması ile sınırlı tutulmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının maddelere verdikleri yanıtlardan hareketle bu katsayı= .66 olarak

tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar iç tutarlılık katsayısı olarak da bilinen Cronbach Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriteri;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olarak tanımlanmaktadır (Özdamar, 1999, 522). Buna göre ölçek iç tutarlılık açısından oldukça güvenilir bulunmuştur.

Çizelge 7. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yeteneği ile İlgili Ölçeğin Faktör Yük Değerleri II. Ölçümü

Madde No	Maddeler	Faktör Yük Değeri
Madde11	Her şekilde ve durumda dürüst olmak iyidir.	,630
Madde5	Dürüstlük her durumda en iyi politikadır.	,597
Madde3	Birilerine tam olarak güvenen birey başına bela alır.	,494
Madde12	Her dakika bir enayi doğuyor” sözüne inanmıyorum.	,482
Madde4	Meslekte yükselmek için çevrenizin geniş olması gerekmektedir.	,477
Madde9	Önemli kişileri pohpohlamak yararlıdır.	,458
Madde15	İnsanların çoğu özünde iyi ve naziktirler.	,431
Madde7	İnsanlara neyi niçin yaptığımızı söylemek doğru bir hareket değildir.	,419
Madde2	Birisinden sizin için bir şeyler yapmasını istediğinizde en iyi yol, gerçek sebepleri söylemektir.	,405
Madde14	Her koşulda iyi olarak değerlendirebileceğimiz bir durum söz konusu olabilir.	,402
Madde19	İnsanlar zorlanmadıkları sürece sıkı çalışmazlar.	,329
Madde10	Her şekilde ve durumda mütevazı olmak iyidir.	,317
Madde6	Her insanda bir fesatlığın yattığını unutmamak gerekir. Uygun ortam oluştuğunda bunu ortaya koyacaktır	,290

Yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri. 30'un altında kalan madde 6'nın ölçekten çıkarılıp çıkarılmaması konusunda uzman görüşü alınmış ve madde altının ifadesi değiştirilerek ölçekte kalmasına karar verilmiştir (Çizelge7).

Çizelge 8 . Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yeteneği Ölçeği ile İlgili Maddelere Ait Verilerin Toplam Varyans Değerleri

Madde No	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,647	20,361	20,361
2	1,965	15,112	35,473
3	1,335	10,272	45,745
4	1,007	7,746	53,491
5	,970	7,465	60,956
6	,911	7,009	67,964
7	,831	6,396	74,360
8	,698	5,372	79,733
9	,644	4,950	84,683
10	,615	4,730	89,413
11	,539	4,143	93,556
12	,489	3,764	97,320
13	,348	2,680	100,000

Birinci Madde toplam varyansın %20,361'ini, ikinci madde ise toplam varyansın %15,112'sini, üçüncü madde toplam varyansın %10, 272'sini, dördüncü madde toplam varyansın % 7.746'sını, beşinci madde toplam varyansın % 7,465'ini açıklamaktadır (Çizelge8).

Öğretmen adaylarının etik ilkelerle ilgili tutumlarını belirlemeye yönelik ölçeğin geçerliliğini kanıtlamada kullanılan bir diğer geçerlilik türü ise iç ölçüte dayalı geçerlilik türüdür. İç ölçüte dayalı geçerlik, ölçeğin ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanların ayrılabilmesidir. Bu nedenle bireylerin ölçek puanları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak %27'lik üst grup ile %27'lik alt grup arasında ölçek puanları bakımından anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı bağımsız gruplar için t testi ile test edilir. Sonucun anlamlı çıkması ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliliğini kanıtlar (Tezbaşaran, 1997).

Çizelge 9. Öğretmen adaylarının Etik İlkelerle İlgili Tutumlarını Ölçmeye Yönelik Olan Ölçeğin Ölçüt Grup Geçerliliğinin Kestirilmesi Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	*p
Üst grup	65	2,6556	,49463	128	3,129	.002
Alt grup	65	2,3740	,53741			

*P< .05

Bu bağlamda araştırmaya katılanların ölçek puanları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış üst % 27'lik grup ile alt %27'lik grup arasında ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı “independent samples t test” ile test edilmiştir. 242 kişilik çalışma grubunun üst grubunda yer alan 65 öğretmen adayına ait ölçek puanlarının ortalaması 2,6556 ve standart sapması ,49463 iken alt grupta yer alan 65 öğretmen adayına ait ortalama değeri 2,3740 ve standart sapma değeri ,53741'dir. Alt ve üst grupların \bar{X} larına bakıldığında üst grubun aritmetik ortalama puanı (\bar{X} =2,6556), alt grubun (\bar{X} =2,3740) aritmetik ortalama puanından az da olsa yüksektir. Yapılan t testi sonucuna göre ise Üst Grup ile Alt Grubun ölçek puanlarının ortalamaları arasındaki fark 128 serbestlik derecesi ve .002 anlamlılık düzeyine göre fark anlamlı olarak bulunmuştur ($t_{(128)} = 3,129$ P< .05). Elde edilen bulguya göre ölçek iç ölçüte dayalı geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir (Çizelge 9).

Araştırma Bulguları ve Yorumlar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve etik muhakeme yetenekleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için öncelikle duygusal zekâ boyutundan elde edilmiş olan verilerin aritmetik ortalamaları ve etik muhakeme yeteneği boyutundan elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve etik muhakeme yeteneklerinin pozitif yönde $r = .247$ (P<0.01) anlamlı ilişki içinde olduğu gözlemlenmiştir (Bkz. Çizelge 10).

Çizelge 10. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ve Etik Muhakeme Yeteneği Ölçeğinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Duygusal Zekâ Boyutu	Etik Muhakeme Yeteneği Boyutu	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zekâ Boyutu	1	,247(**)	,000
N	242		

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, etik muhakeme yeteneklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için ANCOVA analizi yapılmıştır (Çizelge 11). Buna göre etik muhakeme yeteneği puanları erkek öğretmen adayları için $\bar{X} = 2.540$, kız öğretmen adayları için $\bar{X} = 2.499$ olarak hesaplanmıştır. Duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde de kız ve erkek öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği \bar{X} puanlarının önemli miktarda değişmediği gözükmemektedir. Erkek öğrencilerin düzeltilmiş etik boyutu puanları $\bar{X} = 2.538$ kız öğretmen adaylarının düzeltilmiş puanları ise $\bar{X} = 2.491$ düzeyindedir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre etik muhakeme yeteneği puanları ile düzeltilmiş etik muhakeme yeteneği puanları arasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir (Çizelge 11).

Çizelge 11. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Kız	147	2.499	2.491
Erkek	95	2.540	2.538

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildiğinde, cinsiyetlerine göre, etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için ANCOVA uygulanmıştır. Cinsiyete göre ANCOVA sonuçları Çizelge 12’ de verilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde cinsiyetlerine göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır [$F_{(1-239)} = .486, p > .05$].

Çizelge 12. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
DUYGUSAL	4,107	1	4,107	15,558	,000
CINSİYET	,128	1	,128	,486	,487
Hata	63,089	239	,264		
Toplam	67,342	241			

Duygusal zekâ puanları kontrol edilerek yaş gruplarına göre hesaplanan, öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları Çizelge 13’ de verilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ boyutundan aldıkları puanlara göre düzeltilmiş olan etik muhakeme yeteneği puanlarına baktığımızda, ortalama puanları ile düzeltilmiş ortalama puanları arasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir. Ancak 26 yaş ve üzeri yaş gurubundaki öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanlarının, duygusal zekâ puanları kontrol edilmeden önce, üçüncü sırada yer aldığı gözlenirken düzeltilmiş puanları sıralamaya konulduğunda birinci sırada yer aldığı gözlenmektedir. Bununla beraber \bar{X} puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur. 18–20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları \bar{X} : 2.405, 21-22 yaş grubunda \bar{X} : 2.546, 23-25 yaş grubunda \bar{X} : 2.535 ve 26 yaş grubunda ise \bar{X} : 2.461 dir. Düzeltilmiş etik muhakeme yeteneği puanları ise 18-20 yaş grubunda \bar{X} : 2.399, 21-22 yaş grubunda \bar{X} : 2.535, 23-25 yaş grubunda \bar{X} : 2.562 , 26 yaş ve üzeri yaş grubunda ise \bar{X} : 2.570 dir.

Çizelge 13. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Yaş Guruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grubu	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
18-20 yaş	56	2.405	2.399
21-22 yaş	132	2.546	2.535
23-25 yaş	49	2.535	2.562
26 ve üzeri yaş	5	2.461	2.570

Duygusal zekâ puanlarının kontrol edilmesi ile yaş gruplarının etik muhakeme yeteneği üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 14’ de gösterilmiştir.

Çizelge 14. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Yaş Guruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
DUYGUSAL	4,215	1	4,215	16,037	,000
YAŞ	,920	3	,307	1,167	,323
Hata	62,297	237	,263		
Toplam	67,342	241			

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, Yaş gruplarına göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır ($F_{(3-237)}=1.167, p>.05$).

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, etik muhakeme yeteneklerinin bölümlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için yapılan ANCOVA analizi sonuçlarına göre düzeltilmiş puanları Çizelge 15’ de verilmiştir.

Çizelge 15. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Bölümlerine Göre Betimsel İstatistikleri

BÖLÜM	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Sınıf öğretmenliği	67	2,526	2,522
Okul öncesi öğretmenliği	64	2,418	2,437
Fen bilgisi öğretmenliği	19	2,713	2,660
Resim öğretmenliği	25	2,452	2,488
Türkçe öğretmenliği	23	2,498	2,459
Müzik öğretmenliği	16	2,755	2,729
Sosyal bilgiler öğretmenliği	28	2,462	2,479

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları \bar{X} : 2.526, okulöncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.418, fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.713, resim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.452, Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.498, müzik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.755 ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise \bar{X} : 2.462’dir. Duygusal zekâları kontrol edilerek elde edilen düzeltilmiş puanlara baktığımızda ise sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.522, okulöncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.437, fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.660, resim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.488, Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.459, müzik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.729 ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise \bar{X} : 2.479’dur. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre etik muhakeme yeteneği puanları ile düzeltilmiş etik muhakeme yeteneği puanları arasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının kontrol edilmesi ile bölümlerine göre etik muhakeme yeteneği üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 16’da gösterilmiştir.

Çizelge 16. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Bölümlerine Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
DUYGUSAL	3,295	1	3,295	12,518	,000
BÖLÜM	1,617	6	,269	1,023	,411
Hata	61,601	234	,263		
Toplam	67.342	241			

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, bölümlerine göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır ($F_{(6-234)} = 1.023, p > .05$).

Son olarak duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanlarının büyümüş oldukları yerleşim yerlerine göre anlamlı değişiklikler gösterip göstermediği için yapılan ANCOVA analizine göre öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri puanları Çizelge 17’de verilmiştir. Büyükşehir de büyümüş olan öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları \bar{X} : 2.508, il merkezinde büyümüş olan öğretmen adaylarının \bar{X} :2.583, ilçelerde büyümüş olan öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.503 ve kasaba- köy gibi yerleşim birimlerinde büyümüş öğretmen adaylarının ise \bar{X} : 2.510’dur. Öğretmen adaylarının düzeltilmiş puanları ise büyükşehirlerde büyümüş olan öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları \bar{X} : 2.518, il merkezinde büyümüş olan öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.564, ilçelerde büyümüş olan öğretmen adaylarının \bar{X} : 2.521 ve kasaba-köy gibi yerleşim birimlerinde büyümüş olanların ise \bar{X} : 2.395’dir. Bu puanlara bakarak büyümüş oldukları şehirlere göre öğretmen adaylarının etik muhakeme puanları ile düzeltilmiş etik muhakeme puanları arasında önemli bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının büyüdükleri yerleşim yeri ile etik muhakeme puanları arasında önemli bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Çizelge 17. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Yerleşim Yerine Göre Betimsel İstatistikleri

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Büyükşehir	40	2,508	2,518
il merkezi	75	2,583	2,564
İlçe	80	2,503	2,521
kasaba-köy	47	2,406	2,395

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının kontrol edilmesi ile büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre etik muhakeme yeteneği üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 18’ de gösterilmiştir.

Çizelge 18. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Büyümüş Oldukları Yerleşim Birimlerine Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
DUYGUSAL	4,067	1	4,067	15,454	,000
ŞEHİR	,851	3	,284	1,077	,359
Hata	62,367	237	,263		
Toplam	67,342	241			

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, büyümüş oldukları şehirlere göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır ($F_{(3-237)} = 1.077, p > .05$).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öncelikle Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nde öğrenimlerini sürdürmekte olan 242 öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildiğinde, demografik özelliklerine göre, etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının geleceğin öğretimsel liderleri olacağı düşünüldüğünde eğitim üzerinde önemli etkisi olacağı kaçınılmaz bir sonuç olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler, geleceğin toplumlarını oluşturacak bireyleri yetiştiren ve temiz moral değerlerin toplumlara yerleşmesinde önemli değişim ajanları olarak kabul edilmektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildiğinde, demografik özelliklerine göre, etik muhakeme yetenekleri arasındaki ilişki ile ilgili olan bu çalışmadan çıkan sonuçlar

cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri bölüm ve daha önce yaşadıkları yerleşim yerlerine göre sınıflandırılmıştır.

Cinsiyete göre: Öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildiğinde cinsiyete göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Buna rağmen alan yazın incelemesinde Çelikten ve Yeni (2004)'nin yaptığı çalışmada farklı sonuca ulaştıkları görülmektedir. Çelikten ve Yeni (2004), okul yöneticilerinin liderlik özellikleri üzerine 160 yönetici ve yönetici adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada, bayan yöneticilerin/ yönetici adaylarının demokratik ve ahlaki otoriteyi önemseme hususunu en ön sıralara almalarına rağmen erkek yöneticilerin/ yönetici adaylarının bu konuyu pek de önemsemediklerini gözlemlemişlerdir. Eğitimsel liderler üzerine yapılan bir başka araştırmayı da Sivanathan ve Fekken(2001) yapmış ve yüksek duygusal zekâyâ sahip olan yöneticilerin daha etkili liderlik özelliklerini gösterdiklerini savunmaktadırlar.

Yaşa göre: Öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının kontrol edilerek yaş grupları ile etik muhakeme yetenekleri arasındaki ilişki incelendiğinde 26 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmen adaylarının duygusal zekâ faktörü dikkate alınmadan önce yapılan analiz ile bu faktör dikkate alınarak yapılan analiz sonuçları arasında farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak bu fark daha çok sıralamada meydana getirdiği değişiklik açısından önemlidir. 26 yaş ve üzeri gruptaki öğretmen adaylarının sergilemiş oldukları korelasyon değerleri duygusal zekâ faktörü kontrol edilmeden önce üçüncü sırada yer alırken bu faktörün kontrol edildiği analiz sonuçlarına göre birinci sırada yer almaktadır. Yine de bu farkın anlamlı olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir.

Alan yazın incelemesinde Yüksel (2006), çeşitli işletmelerde çalışan 247 işgören üzerinde duygusal zekâ ve performans arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu tez çalışmasında, uluslararası alan yazındaki bulguların tersine duygusal zekâ ile performans arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Buna sebep olarak ise Türkiye'deki yöneticilerin tam olarak denetleme bilgisine sahip olmadıklarını ve örgüt dışındaki sistemlere güçlü görünme kaygısını sebep göstermiştir. Ancak işgörenlerin demografik özelliklerinin, duygusal zekâ ve performans algıları üzerinde anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Bu araştırmada araştırmanın gerçekleştirildiği örgütlerde farklı düzeyde duygusal zekâ ve iş performansı değerlerine ulaşıldığı ifade edilmektedir. Çalışmada kadın işgörenler, duygusal zekânın stres yönetimi, şartlara ve çevreye uyum ve kişiler arası iletişim boyutlarında erkek işgörelere

oranla anlamlı olarak daha yüksek değerler gösterdiği tespit edilmiştir. Medeni durum, çocuk sahibi olma ve kıdem gibi demografik faktörlerle iş görenlerin duygusal zekâları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Ancak eğitim düzeyleri ve duygusal zekâ ile ilgili alt boyutlarda anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada genel olarak eğitim düzeyinin olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada işgörenlerin yaşları ile duygusal zekâ ve iş performansları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Şahinkaya (2006) ise 100 pilot üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, Yüksel'in (2006) tersine duygusal zekâ ve yaş arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Yapılan çalışmalardaki farklı sonuçlara ulaşmanın nedeni olarak örneklem grubunun farklı karakteristik özellikler taşıyor olması ve araştırmanın farklı kurumlarda yapılmış olması düşünülebilir.

Bölgümlere göre: Bölümlere göre etik muhakeme yetenekleri incelendiğinde fen bilgisi öğretmenliği ve müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının daha yüksek bir korelasyon sergiledikleri gözlenmektedir. Duygusal zekâ faktörü kontrol edilerek yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında bölümlere göre sergilenen korelasyonda anlamlı bir değişikliğin olmadığı tespit edilmiştir.

Yerleşim yerleri: Öğretmen adaylarının büyümüş oldukları yerleşim yerleri ile etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Duygusal zekâları kontrol edilerek yapılan analiz sonuçlarında da anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının büyümüş oldukları şehirlerin duygusal zekâları ile etik muhakeme yetenekleri arasındaki ilişkiyi etkilemediği söylenebilir.

Bireylerin hazır bulunuşluk düzeyi ve geçmiş yaşantıları kurumda etik ilkelerin uygulanmasını ve kurum duygusal zekasını oluşturacağı bilinmektedir. Vakola, Tsaousis ve I. Nikolaou. 'nin (2004) 137 işgören üzerinde yapmış olduğu, duygusal zeka ve örgütsel yenileşme faaliyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarında değişimi gerçekleştirme ve değişime uyum sağlama ile duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eriksson'da örgütsel değişim programlarının, işgörenlerin duyguları üzerinde etkiye sahip olduklarını vurgulamaktadır (2004).

Sonuçlar genel olarak ele alındığında, bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve etik muhakeme yetenekleri arasındaki gözlemlenen ilişkide cinsiyet, yaş, bölüm ve büyümüş oldukları yerleşim yerleri tek tek ele alınarak

incelenmesi ile elde edilen sonuçlara bakıldığında, bu değişkenlerin anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilememiştir. Yapılan analizler sonucunda duygusal zekâ ile etik muhakeme arasında ise düşük düzeyde bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Duygularımızın hareketlerimize (davranışlarımıza) yön verdiği ve bunları kontrol etmede duygusal zekâmızın önemli bir etkiye sahip olduğu ve insan davranışlarının neredeyse tamamen değerlerle ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Mengüşoğlu, 1983: 273), davranışların ahlaki muhakemesinde duygusal zekâyla etkileşim içinde olmasını beklemek pekte yanlış olmayacaktır. Ayrıca bazı düşünürlere göre ahlak doğrudan duygularımızla bağlantılıdır ve ahlaki olan duygularımızla tanımlanmaktadır (Yazıcı, 1999:137).

Alanyazın incelemesine göre duygusal zeka ile liderlik üzerine, 110 üst düzey yönetici ile yaptıkları çalışmada, Gardner ve Stough (2002: 68-72), transformasyonel liderlik davranışları ile duygusal zekanın anlamlı olarak ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte pasif management-by-expectation liderlik (yöneticinin ciddi bir sorunla karşılaşana kadar etkin faaliyette bulunmadığı yöneticilik anlayışı) ve *laissez-faire* (bırakınız yapsın bırakınız gitsin) yönetici yaklaşımı) yönetim tarzı ile neredeyse duygusal zekânın bütün boyutları arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile etik muhakeme yetenekleri arasında olumlu yönde anlamlı ancak düşük bir korelasyon gözlenmektedir.

Duygusal zekânın çok boyutlu yapısı dikkate alındığında (Salovey ve Mayer, Goleman alıntılan Barling vd. 2000, [Dulewicz and Higgs](#), alıntılan [Higgs, 2004](#)) duygusal zekâ ölçeğinin bu boyutları da dikkate alacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır . Bu araştırmada duygusal zekâ tek boyutlu olarak incelenmiştir, ileri bir araştırmanın bu özellikleri de dikkate alarak düzenlemesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine etik muhakeme yeteneği boyutunun da ahlaki kararların her zaman sınırlı seçeneklerle ölçülemeyeceği düşünülerek açık uçlu sorulara verilen betimsel cevapların incelenmesi şeklinde yeniden düzenlenerek uygulanmasının yararlı olabileceği düşünülebilir. Bunun için yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinin uygulanması daha olumlu sonuçlar verebilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B., (1982). *Ahlak Öğretileri*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Arslan, A. , (2005). *Felsefeye Giriş*, Adres Yayınları, Ankara.
- Atabek, M. , (2003). “Denetim Etiği,” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, s. 304, Aralık Sayısı.
- Baloğlu, N. , (2007), *İlkokul (Sınıf) Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Liderlik Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri*, <<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say17/17-ILKOKUL.pdf>> (01.12.2007)
- Barling, J., Slater, F.ve Kelloway, E. K. , (2000). Transformational Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=1410571> (13.03.2006)
- Billington, R., (1995). *Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş*, çev. A., YILMAZ, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Bleijerveld, R.H.T., (2001). *Ethical Questions and Values in University Leadership*. IMUA Konferansında sunulmuş bildiri, Helsinki, Hollanda. <http://www.helsinki.fi/imua2001/Bleijerveld.pdf> (13.12.2006)
- Bümen, N. T. , (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*, PEGEM A Yayıncılık, Ankara,
- Cevizci, A., (1999). *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayıncılık, İstanbul.
- Cherniss, C. , (2000), "Emotional Intelligence: What It is And Why It Matters," *Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, New Orleans, 15 Nisan, 2000
http://www.eiconsortium.org/research/what_is_emotional_intelligence.html
(13.12.2006)
- Chow, W. S. , (2000), “Ethical belief and behavior of managers using information technology for decision making in Hong Kong,” *Journal of Managerial Psychology*, Cilt No 16, Sayı 4, s. 258-267, 2000 http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?filename=published_emeraldfulltextarticle_pdf0500160401
(30.03.2006)
- Cooper, R. ve Sawaf, S. , (2000). *Liderlikte Duygusal Zekâ*, çev. Z.B. AYMAN ve B. SANCAR Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Çelik, . , (2000), *Eğitimsel Liderlik*, PEGEM A Yayıncılık, Ankara, aktaran Kahraman, N., (2003). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Kılıç, E., D., Önen, Ö., (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
-
- Çelik, V. , (2006, Kasım). *Eğitimde Örgüt Yapısı ve Yönetim Süreci*. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/sempozyum_kitabi.pdf (18.09.2007)
- Çelikten, M., ve Yeni, Y. , (2004). Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2) 305-314.
- Çilingir, L. , (2003), *Ahlak Felsefesine Giriş*, Elis Yayınları, Ankara, 2003.
- Davis, M., (1988). “Working with your company’s code of ethics,” *Management Solutions*, Haziran, s. 5-10, 1988 aktaran . FARREL, B. J. ve D. M. COBBIN, “A Content Analysis of Codes of Ethics in AustralianEnterprises,” *Journal of Managerial Psychology*, Cilt No 11, Sayı 1, s. 37-55, 1996.http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=_publishedemeraldfulltextarticle_pdf_0500110104> (30.03.2006)
- Demirel, Ö., Başbay, A ve Erdem, E., (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ, Kuram ve Uygulama*, PEGEM A, Ankara.
- Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski M., (2006). Measuring Emotional Intelligence: Content, Construct and Criterion-Related Validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18(5), 405-420. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&contentId=881555> (06.12.2006)
- Eriksson, C.B. , (2004). The Effects of Change Programs on Employees’ Emotions. *Personnel Review*, 23(1) 110-126.<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=879383> (13.03.2006)
- Farrel, B. J. ve Cobbin, D. M., (1996). “A Content Analysis of Codes of Ethics in AustralianEnterprises,” *Journal of Managerial Psychology*, Cilt No 11, Sayı 1, s. 37-55, http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=_published_emeraldfulltextarticle_pdf_0500110104 (30.03.2006)
- Fineman, S., (1993), *Emotions in Organizations*, <http://books.google.com/books?id=Frabs2WvYPkC&dq=fineman+1993&pg=PA61&ots=1o2Hg9e1ra&sig=fdXNzfXsh0Jontub8BZiTOP8bo&prev=http://www.google.com/search%3Fhl%3Dtr%26client%3Dopera%26rls%3Den%26hs%3DkaL%26q%3Dfineman%2B1993%26btnG%3DAra%26lr%3D&sa=X&oi=print&ct=result&cd=3> (11.09.2007)
- Fromm, E., (1998). *Erdem ve Mutluluk*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, s. 325, 1995 aktaran İ. Pehlivan, *Yönelimsel Örgütsel ve Mesleki Etik*, PEGAM A Yayıncılık Ankara, 1998.

Kılıç, E., D., Önen, Ö., (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Gardner, H.E. , (2000). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York, aktaran Kaufhold, J. A. ve L. R. Johnson, “*Analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators*” Texas A&M University- Kingsville, Texas, 2005 http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200507/ai_n14686573/pg_1 (20.09.2007)

Gardner, L., & Stough, C. ,(2002). Examining The Relationship Between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers. *Leadership & Organization Development*, 23(2), 68-78.

Goleman, D. , (1998). *İşbaşında Duygusal Zekâ*, Varlık Yayınları, İstanbul.

Goleman, D., (2005). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*, Varlık Yayınları, İstanbul.

Gulford, J. P., (1967). *The Nature of Human Intelligence*, McGraw Hill, New York, aktaran Y. Kuzgun, “Zeka ve Yetenekler,” *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde, Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (der.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 13-71, 2004.

Harrod, N.R. & Scherr ,S..D., (2005). “An Exploration of Adolescent Emotional Intelligent In Relation To Demographic Characteristics,” *The Ohio State University*, Columbus. (2005) <[http:// findarticles. com/p/articles/mi_m2248/ is_159_40/ ai_n15950403](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_159_40/ai_n15950403)> (13.12.2006)

Haynes, F., (2002). *Eğitimde Etik*, çev. K. S. Akbaş, Ayrıntı Yayınları, İstanbul,

Higgs, M., (2004). “A Study Of The Relationship Between Emotional İntelligence and Performance in Uk Call Centres,” *Journal of Managerial Psychology*, Cilt No 19, Sayı 4, s. 442-454, 2004. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentId=881598&contentType=Article> (13.03.2006)

Higgs M. & Aitken,P. , (2003). “An Exploration of The Relationship Between Emotional Intelligence and Leadership Potential,” *Journal of Managerial Psychology*, Cilt No 18, Sayı 8, s. 814-823 <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkhtml&contentId=881575> (17.03.2006)

Johnson, O. A. , (2004). “Ethics” içinde R. Andrews ve O. Johnson, *Selection From Classical and Contemporary Writers University of California*, Wadsworth/Thomson Learning, Belmont.

Kahraman, N., (2003). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaufhold, J. A., & Johnson, L. R. , (2005). *Analysis of The Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators*. Texas A&M University- Kingsville. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200507/ai_n14686573 (2008, Haziran 4)

- Kılıç, E., D., Önen, Ö., (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
-
- Kuzgun, Y., (2004). “Zeka ve Yetenekler,” *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (der.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
- Langhorn, S., (2006). How Emotional Intelligence Can Improve Management Performance. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 6(4), 220-230. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkhtml&contentId=867537> (13.03.2006)
- Maboçoğlu, F., (2006). *Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler, Ankara.
- Mayer, J.D., Salovey, P., (2001). “Emotional Intelligence as a Standard Intelligence,” 424-426 içinde FORGAS, J. P., *Emotion Handbook of Affect and Social Cognition* <http://books.google.com/books?id=mGciFLXz588C&pg=RA1-PA423&dq=Emotional+Intelligence+as+a+Standard+Intelligence+mayer&sig=Rnn9ByVKU191dQs23Fe4q2RaqME> (18.09.2007)
- Mayer, J.D. & Salovey, P., (1990). *Emotional Intelligence*, Baywood Publication, New Haven,
- McGrath E., Z., (1994). *The Art of Ethical Beliefs: A Psychology of Ethical Beliefs*, Loyola University Pres, Chicago.
- Mengüşoğlu, T., (1983). *Felsefeye Giriş*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Mengüşoğlu, T., (1998). *Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar*, İstanbul Matbaası, İstanbul, 1965, aktaran İ. Pehlivan, *Yönetmelik Örgütsel ve Mesleki Etik*, PEGAM A Yayıncılık, Ankara, 1998.
- Mocan, M. R., (2002). “Etik ve Meslek Etikleri,” *Yüksek Denetim Dergisi*, Yıl.1 Sayı 1 http://www.ydk.gov.tr/dergi/dergi1.htm#_ETIK_VE_MESLEK (11.09.2007)
- Nuttall, J., (1993). *Moral Questions an introduction to ethics*, Polity Pres, Blackwell.
- Özdamar, K., (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, Cilt 1., 5. Baskı, Kağan Kitap Evi, Eskişehir.
- Özdemir, E., (2003). “Liderlik ve Etik” *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, s. 151-168.
- Pehlivan, İ., (1998). “Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma”. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Prof.Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan Dergisi*, Ankara, 1998.
- Pehlivan İ., (1998). *Yönetmelik Örgütsel ve Mesleki Etik*, PEGEM A Yayıncılık, Ankara.

Kılıç, E., D., Önen, Ö., (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Rahim M. A. & Minors P. , (2003). "Effects of emotional intelligence on concern for quality and problem solving," *Managerial Auditing Journal*, Cilt No 18, Sayı 2, s. 150-155, <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentId=868614&contentType=Article> (17.03.2006)

Resick, C. J., P. J. Hanges, M. W. Dickson & J. K. Mitchelson,,(2006). "A Cross-Cultural Examination of the Endorsement of Ethical Leadership," *Journal of Business Ethics*, Cilt 63, Sayı 4, s. 345-359, aktaran Çelik, V., "Eğitimde Örgüt Yapısı ve Yönetim Süreci" *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu*, Eğitim Birsen, Ankara, 2006. <http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/sempozyum_kitabi.pdf> (18.09.2007)

Rozell E. J., Pettijhon C. E., & Parker, R. S., (2002). An Empirical Evaluation of Emotional Intelligence, the Impact on Management Development. *Journal of Management Development*, 21(4), 272-289. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do:jsessionid=D81E9CF1D06FC16760FCA256BBD5C86E?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=880481> (17.03.2006)

Saban, A., (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Sağsan, M., <<http://eprints.rclis.org/archive/00005911/01/205-230.pdf>>

Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L., (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Selçuk, Z., (2000). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara, aktaran Çimen, İ. T., *İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007.

Senemoğlu, N., (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara, aktaran Çimen, İ. T., *İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007.

Sergiovanni, T. J., (1992). *Moral Leadership; Getting to The Heart of School Improvement*, San Francisco: Jossey-Bass,

Sergiovanni, T. J., (1996)., *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, aktaran Furman, G. C., "The Ethic of Community," *Journal of Educational Administration*, Cilt No 42, Sayı 2, s. 215-235, 2004. <http://www.emeraldinsight.com/InsightviewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=839298> (13.12.2006)

Sheehan, M., (1999). Workplace Bullying: Responding with Some Emotional Intelligence. *International Journal Of Manpower*, 20(1/2), 57-69. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=848232.pdf>. (13.03.2006)

Kılıç, E., D., Önen, Ö., (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Sivanathan, N., ve Fekken, G. C., (2002). Emotional intelligence Moral Reasoning and Transformational Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(4), 198-204. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0220230403.pdf> (05.04.2006)

Şahinkaya, B., (2006). *Yöneticilik ve Liderlikte Duygusal Zekâ*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Tezbaşaran, A., (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Thorndike, E. L., Lay, W. & Dean, P. R., (1961). "The Relation of Accuracy in Sensory Discrimination to General Intelligence" içinde, J. J. Jenkins ve D. G. Peterson (der.), Appleton Century Crofts, New York, s. 1-16, aktaran Kuzgun, Y., "Zeka ve Yetenekler," *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Y. Kuzgun Ve D. Deryakulu (der.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 13-71, 2004.

Thurstone, L. L., "Psychological Implications of Factor Analysis" içinde, J. J. Jenkins, ve D. G. Peterson (der.), Appleton Century Crofts, New York, s. 1-16, aktaran Kuzgun, Y., "Zeka ve Yetenekler," *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (der.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 13-71, 2004.

Tirri, K., (1999). Teachers' Perceptions of Moral Dilemmas at School. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47. <http://dx.doi.org/10.1080/030572499103296.pdf> (26.06.2006)

Titrek, O., (2000). *Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ (EQ) Yeterliklerini İyşyaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toffler, B. L., (1986). *Though Choices, Managers Talk Ethics*, John Wiley & Sons Inc. Publication, New York.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.asp?F6E10F8892433CFFA_AF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=ahlak> (17.09.2007)

Vakola, M., Tsaousis I., ve Nikolaou I., (2004). The Role of Emotional Intelligence and Personality Variables on Attitudes Toward Organizational Change. *Journal of Managerial Psychology*, 19(2), 88-110. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPCContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=881581.pdf>. (13.03.2006)

Vikipedi Özgür Ansiklopedi <<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>> (25. 08. 2007)

Vikipedi Özgür Ansiklopedi <<http://tr.wikipedia.org/wiki/Ahlak>> (25. 08. 2007)

Yüksel M., (2006). *Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.