Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)
Cilt 18, Sayı 2, Ağustos 2017, Sayfa 01-17

Duygusal Zekâ Öğrenci Liderliği İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Geliş Tarihi: *09.09.2015* ***Kabul Ediliş Tarihi:*** *14.07.2017*

Mehmet KOÇYİĞİT[1], Engin KARADAĞ[2]

ÖZ

Bu çalışmada Allen, Shankman ve Miguel (2012) tarafından duygusal zeka ve liderlik çalışmaları entegre edilerek teorik alt yapısı oluşturulan duygusal zeka öğrenci liderliği konusunda bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ölçek geliştirme için gerekli adımlar izlenmiş ve ölçek amaçlı örnekleme ile seçilen 322 üniversite öğrencisine uygulanmış ve veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek 42 madde ve 11 faktörden oluşmaktadır ve güvenirlik katsayısı Cronbach α .918 olarak tespit edilmiştir. Teorik olarak öngörülen 21 alt boyuttan 3 alt boyut madde analizleri sırasında dışarıda kalırken 7 alt boyut da ilişkili olabilecek diğer alt boyutlarla birleşmiştir. Çalışma sonucunda geçerli ve güvenilir Duygusal Zekâ Öğrenci Liderliği Ölçeği (DZÖLÖ) elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Öğrenci Liderliği, Ölçek Geliştirme.

Developing A Scale for Emotionally Intelligent Student Leadership

ABSTRACT

In this study, a scale for Emotionally Intelligent Student Leadership, theorized by Allen, Shankman and Miguel (2012), is aimed to be developed. Certain steps to develop a scale was followed and the scale was applied to 322 university students chosen through purposive sampling and validity and reliability analyses were carried out on the data. The scale consists of 42 items and 11 factors and the reliability coefficient Cronbach's α was found to be .918. Of the 21 sub-dimensions projected by the theory beforehand, 3 of them were to be omitted according to item analyses results and 7 of the sub-dimensions combined with others which may be logically related to each other. As a result of the study a Emotionally Intelligent Student Leadership Scale (DZÖLÖ) is obtained.

Keywords: Emotional Intelligence, Student Leadership, Scale Development

GİRİŞ

Duygusal zekâ öğrenci liderliği Allen, Shankman ve Miguel (2012) tarafından duygusal zeka ve liderlik çalışmaları entegre edilerek alt yapısı oluşturulmuş, isminden de anlaşılacağı üzere liderlik ve duygusal zekâ kavramlarını birleştiren

[1] Okt. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu. e-posta: mkocyigit@aku.edu.tr
[2] Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. e-posta: enginkaradag@ogu.edu.tr

bir teoridir. Teoriyi daha iyi kavrayabilmek adına öncelikle liderlik ve duygusal zekâ kavramlarına kısaca açıklık getirmek gereklidir.

Liderlik

Liderliği anlamak ve tanımlamak için yapılan çalışmalar 1920'lerden beri devam etmektedir (Richards, 2012). Northouse (2010) liderlik kavramının çok fazla tanımlamasının yapıldığını belirtmiş ve liderlik kavramını oluşturan farklı yaklaşımların ürünü olan farklı bileşenleri belirttikten sonra liderliği 'bir bireyin, bireylerden oluşan bir grubu ortak bir hedefi başarmak için etkileme süreci' (Northouse, 2010, s. 3) olarak tanımlamıştır. Lunenburg ve Ornstein (2013, s. 100) da liderliği "bazı kavramsal anlaşmazlıklar olsa da çoğu uzman tarafından kabul edilen liderliğin bir tanımı şudur: Liderlik bireyin, tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir" şeklinde tanımlamışlardır. Turan ve Bektaş'ın (2014) da belirttiği gibi liderlik psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi ve yönetim bilimi gibi çeşitli sosyal bilimlerin ortak çalışma konularından biridir ve dolayısıyla kavram üzerinde yapılan çalışmalar sadece bir disiplin ya da bir alanla sınırlı kalmamış, eğitimden politikaya kadar farklı alanlarda liderler ve liderlik kavramı tartışılmıştır (ör: Bennis, 1992; Bennis, 2013; Hosu, 2012; Howell ve Avolio, 1993; Williams vd., 2011). Liderlik bu şekilde farklı alanlarda çalışıldığı gibi, eğitim ve okul yönetimi ile ilgili alan yazında da çalışılan konulardan biridir (Turan ve Bektaş, 2014) ve eğitimde liderlik ve eğitimin öğrenci boyutunda öğrenci liderliği hakkında yapılan çalışmalar da alanyazında giderek artmaktadır (ör: Dorczak, 2012; Hilliard, 2010; Jenkins, 2013; Kelsey ve Hayes, 2012; Mozhgan ve diğ., 2011; Ramos-Villarreal ve Holland, 2011; Richards, 2012; Spillane, 2004; Taylor, 2008).

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramının temelleri Thorndike tarafından 1920'de geliştirilen 'soyut', 'mekanik' ve 'sosyal' zekâ türlerini içeren zekâ modeline dayanmaktadır. Duygusal zekâ kavramı ilk defa John Mayer ve Peter Salovey tarafından 1990'larda ortaya atılmış (Güven ve Demircan, 2013; Yeşilyaprak, 2001) ve daha sonraları Goleman (1997) tarafından ele alınmıştır. Goleman duygusal zeka (EQ) kavramını kapsamlı bir şekilde ele alarak ortaya koyduğu eserinde duygusal zekanın "Kişinin kendini motive edebilmesi ve engellenmeler karşısında direnebilmesi; dürtülerini kontrol edip, mükafatı erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, endişenin düşünme yeteneğini bastırmasını önleyebilmesi, empati kurabilmesi ve umut edebilmesi" ile ilgili olduğunu belirtmektedir (Goleman, 1997, s. 34).

Kavramla ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalarda da farklı araştırmacılar kavramın benzer tanımlarına yer vermişlerdir. Bunlardan birkaçını burada belirtmek yeterli olacaktır. Duygusal zekâ; bireyin yaşamındaki başarısının belirleyicisi olarak, öncelikle kendine ait duyguları fark edip tanıması, onları kontrol edebilmesi ve yaşamdaki hedefleri için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesiyle ilişkili bireysel yetenek ve beceriler ile karşısındaki

kişilerin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur (Acar, 2002). Duygusal zekâ, bireylerin öncelikle kendi duygularını anlamalarını ve yönetebilmelerini sağlayan, bunun yanında başkalarının duygularını anlayabilme, empati kurabilme, motivasyon artırma ve özgüven duygusunu geliştirme olanağı tanıyan bir kavramdır (Doğan ve Demiral, 2007 s. 210). Yeşilyaprak'a (2001, s. 140) göre "duygusal zekâ; kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirmenin yanısıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar. Buna göre eğer birey iş, eğitim ya da özel yaşamında istediği sonuçlara ulaşmak için duygularını istediği yönde akıllıca kullanabiliyor ve istediği sonuçları elde edebiliyorsa "duygusal zeki" olarak nitelenebilir".

Goleman (2010) duygusal zekâ kavramından bahsederken bir de duygusal yeterliliklerden bahsetmiş ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır: "Duygusal zekâmız bu zekâ türünün beş unsurunu – özbilinç, motivasyon, kendine çekidüzen verme, empati ve ilişkilerde ustalık – temel nitelikteki pratik becerileri öğrenme potansiyelimizi belirler. Duygusal yeterliliğimiz ise, işbaşındaki yeteneklerimize bu potansiyelin ne kadarını aktarabildiğimizi gösterir" (Goleman, 2010, s. 36). Yani bu iki kavram birbirinin aynısı değildir. Duygusal zekânın yüksek olması duygusal yeterliliklerin de yüksek olduğu anlamına gelmemektedir fakat bu şekilde zekâ türünün yüksek olduğunun tespiti yeterliliklerin de kişi tarafından mükemmel bir şekilde öğrenilebileceğinin ipucunu vermektedir. Duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması söz konusu duygusal yeterlilikleri öğrenmeyi garanti etmez, bu yeterlilikleri öğrenme potansiyelinin mükemmel olduğunu gösterir (Goleman, 2010). Yine Goleman'a (2010) göre duygusal yeterlilik, özellikle liderlikte son derece önemlidir, çünkü liderlerin kişilerarası becerilerdeki eksikliği herkesin performansını düşürür.

Ölçek taslağının oluşturulması

Teorik Çerçeve

Allen, Shankman ve Miguel (2012, s. 177) duygusal zekâ liderliğinin (*emotionally intelligent leadership*) teorik temellerini ortaya koydukları çalışmalarında teoriyi ve bu teoriyi ortaya atmaktaki amaçlarını kısaca;

> "*Duygusal zekâ ve liderlik alanında yapılmış ilgili araştırmalar, modeller ve teorileri birleştiren bir teoridir. 'Bağlam', 'kendi' ve 'diğerleri' boyutlarına vurgu yaparak, duygusal zeki liderler istenen sonuçların elde edilmesini kolaylaştırır. Teori tarafından tanımlanan 21 kapasite, bireyleri istenen sonuçlara ulaşmak için gerekli olan bilgi, yetenek, beceri ve diğer özelliklerle donatır. Bu makalenin amacı gelecek araştırma ve uygulamalar için kavramsallaştırma için bir çerçeve oluşturmak adına bütünleşik, süreç odaklı bir duygusal zekâ liderliği teorisi önermektir*" şeklinde açıklamışlardır.

Bağlam farkındalığı, öz-farkındalık ve diğerleri hakkında farkındalık gibi üç yönü olan duygusal zekâ liderliği modeli öğrencilerin liderlik algılarını incelemek için bir çerçeve sunmaktadır (Shankman, Haber, Facca ve Allen, 2010). Duygusal zekâ liderliği liderlerin kendinde ve diğerlerinde duyguların farkındalığının ve düzenlenmesinin uzun süreli sürdürülebilir bir liderlik için önemli olduğunu savunur. Bunun da liderin "kendi, diğerleri ve bağlam" boyutlarına bilinçli olarak odaklanmasıyla mümkün olacağını belirtir (Haber, Allen, Facca ve Shankman, 2012).

Bu üç temel boyut altında araştırmacılar duygusal zekâ ve liderlik hakkında yapılan çalışmalardan bir bileşim ortaya koymuşlar ve 21 alt boyut belirlemişlerdir. Tablo 1'de Duygusal zekâ liderliğinin bu temel üç boyutu ve 21 alt boyutu teorik olarak oluşturulmuş ve şablon haline getirilmiştir. Bu tabloda belirtilen boyut ve alt boyutlar bir anlamda duygusal zekâ liderliğinin birer bileşeni ve göstergesi olarak alınmıştır.

Tablo 1. *Duygusal Zekâ Liderliğinin Üç Boyutu ve 21 kapasitesi*

1- Bağlam (*Context*)
Lider ve takipçilerin çalıştığı çevrenin farkında olma
a-) *Çevresel farkındalık:* Çevre ve bir liderlik durumu hakkında bilinçli olarak düşünme**.**
b-) *Grup idraki:* Bir örgütün durumunu ve/ya ağ örgüsünü (*network*) yorumlama.
2- Kendi (*Self*)
Yetenek ve duygular bakımından kendinin farkında olma
c-) *Duygusal kendi/benlik algısı:* Duyguları, tepkileri ve üzerindeki etkilerini belirleyebilme
d-) *Dürüst öz-algı:* Güçlülüklerini ve sınırlarını bilme
e-) *Sağlıklı özsaygı:* Dengeli bir benlik algısına sahip olma
f-) *Duygusal öz-kontrol:* Duyguları ve tepkileri bilinçli olarak ayarlama
g-) *Otantiklik:* Şeffaf ve güvenilir olma
h-) *Esneklik**:*** Değişen durumlara açık ve uyum sağlayıcı olma
i-) *Başarı:* Kişisel ölçütlere göre gelişmeye güdülenmiş olmak
j-) *İyimserlik:* Pozitif olma
k-) *İnisiyatif:* Fırsatları isteme ve arama
3- Diğerleri (*Others*)
Diğerleriyle ilişkilerde ve liderlik sürecine olan etkilerinde farkındalık
l-) *Empati:* Başkalarını kendi perspektiflerinden anlama
m-) *Vatandaşlık:* Diğerleri ya da grup için olan sorumlulukları tanıma ve yerine getirme
n-) *İlham:* Diğerlerini paylaşılan bir vizyona doğru motive etmek ve hareket ettirmek/taşımak
o-) *Etki:* İkna kabiliyeti gösterme
ö-) *Koçluk:* Diğerlerine yetenek ve becerilerini geliştirmede yardım etme
p-) *Değişim birimi:* Başkalarıyla yeni yönlere doğru çalışma isteği
r-) *Çatışma yönetimi:* Başkalarıyla olan mesele ve sorunları belirleyip çözebilme

s-) *İlişkiler geliştirebilme:* Kişiler arasında ve kişilerle bağlantılar oluşturabilme
ş-) *Takım çalışması:* bir grupta diğer insanlarla etkili olarak çalışabilme
t-) *Farklılıklardan fayda sağlama:* Başkalarıyla olan farklılıklarından gelen değerler üzerine bina edebilme**.**

Allen, Shankman ve Miguel (2012)'den uyarlanarak alınmıştır.

Madde yazımı ve faktörler

İlk olarak duygusal zekâ öğrenci liderliği ile ilgili teorik temel (bkz. Tablo 1.) dikkate alınarak 70 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra ölçeğin dil geçerliğini sağlamak adına oluşturulan maddeler Afyonkarahisar'da bir lisede çalışan 5 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü neticesinde bazı maddeler düzeltilmiştir veya aynı anlama sahip olduğu düşünülenler birleştirilmiştir.

Kapsam geçerliliği

Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlama adına oluşturulan maddeler 4 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman seçiminde doktora yapmış olmak, eğitim yönetimi ve/veya liderlik alanında çalışmalar yapmış olmak kriterleri belirlenmiştir. Uzmanlardan üçü eğitim yönetimi biri işletme alanında doktor unvanına sahiptir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre 12 madde ölçekten çıkarılmış ve bazı maddeler üzerinde de düzeltmeler yapılmıştır.

Derecelendirme ve puanlama

Taslak ölçek Likert tipi derecelendirme kullanılarak 5 dereceli olarak geliştirilmiştir. Bu tip derecelendirmelerde üç, beş, yedi aralıklı derecelendirmeler yapılabilse de en yaygın kullanılan derecelendirme beşli derecelendirmedir (Çiftçi ve Karadağ, 2016). Derecelendirme 1 Hiçbir zaman, 2 Nadiren, 3 Bazen, 4 Çoğunluka, 5 Her zaman şeklindedir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma verileri 2013-2014 akademik yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 322 öğrenciden toplanmıştır. Bu sayı madde sayısının beş katından fazladır ve bu yeterli bir oran olarak görülmektedir. Field (2005)'e göre örneklem sayısına karar verirken madde başına 5 ila 10 kişi düşmesi veya en az 300 kişilik bir örnekleme ulaşılması faktör çıkarma için uygun olacaktır. Bu çalışmadaki 322 sayısı bu iki kriteri de karşılamaktadır.

İşlem

Taslak ölçek 322 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde madde analizleri, yapı geçerliği ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Madde analizlerinde SPSS paket programı aracılığıyla Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve t testi kullanılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Daha sonra kalan maddeler üzerinde madde kalan

analizi yapılmış ve katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar sıralanarak alt-üst %27lik kısımlar arasında bağımsız örneklemler t testi aracılığıyla madde ayırt ediciliği test edilmiştir. Madde analizleri kapsamında son olarak maddeler arası korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Madde analizleri tamamlandıktan sonra taslak ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı, kullanılmıştır.

BULGULAR

Madde analizleri

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için ilk olarak madde analizleri yapılmıştır. Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve .30'un altında (Tavşancıl, 2006, s. 33) değere sahip olan 13,14,15,16 ve 18. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra kalan maddeler üzerinde madde kalan analizi gerçekleştirilmiş ve tüm maddelerde anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Daha sonra madde ayırt ediciliği test edilmiş ve tüm maddelerin p=.00 düzeyinde anlamlı farka sahip olduğu görülmüştür. Madde analizleri kapsamında son olarak tüm maddeler arası korelasyon değerlerine bakılmış ve binişik madde tespit edilememiştir.

Yapı Geçerliği: Açımlayıcı faktör analizi

Madde analizleri tamamlandıktan sonra maddeler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Burada KMO örneklem yeterliği katsayısı .85 ve Bartlett küresellik testi katsayısı .00 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir (Büyüköztürk, 2010, s. 126). KMO değeri .90'larda ise mükemmel, .80'lerde çok iyi .50'nin altında ise kötüdür (Tavşancıl, 2006). Bu değerler örneklem sayısının yeterli ve veri yapısının faktör çıkarmaya elverişli olduğunu gösterir.

Ölçeğin çok boyutlu olduğu teorik olarak öngörüldüğünden faktör analizi sırasında veriler üzerinde dik döndürme tekniklerinden Varimax rotasyon kullanılmıştır (Field, 2005, s. 637; Şencan, 2005, s. 397). Her bir maddenin faktör yükünün .45 üzerinde olmasına ve farklı faktörlerdeki faktör yükü değeri arasında en az .10 fark bulunmasına (Büyüköztürk, 2010) ve faktör ortak varyansı (communalities) değerlerinin .30 üzerinde olmasına (Field, 2005, s. 672) dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uymayan 4, 12, 24, 25 ve 40. Maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde tespit edilen 11 faktörün açıklanan toplam varyansın %67.842'sini açıkladığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 2) ki bu da sosyal bilimler için geçerli bir orandır (Büyüköztürk, 2010, s. 125; Tavşancıl, 2006, s. 48).

Güvenirlik

Bu aşamada ölçek maddeleri üzerinde güvenirlik analizi yapılmış ve ölçek geneli için Cronbach α .918 bulunmuştur. Tüm maddelerin madde toplam korelasyonu .30 değerinin üzerinde gerçekleşmiştir. Daha sonra faktörler arasında bir

güvenirlik analizi daha yapılmış ve Cronbach α .808 bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010, s. 171).

Tablo 2. *Faktör Analizi Varimax Döndürme Faktör Yükleri Tablosu*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
M29_1	,784									
M31_1	,731									
M30_1	,715									
M28_1	,677									
M32_1	,654									
M17_1	,539									
M9_1		,866								
M10_1		,833								
M8_1		,829								
M7_1		,827								
M11_1		,549								
M34_1			,840							
M33_1			,808							
M35_1			,780							
M38_1			,670							
M47_1				,718						
M46_1				,718						
M49_1				,650						
M48_1				,620						
M39_1				,469						
M2_1					,835					
M1_1					,803					
M5_1					,567					
M3_1					,540					
M6_1					,509					
M37_1						,781				
M36_1						,744				
M45_1						,594				
M44_1						,560				
M51_1							,879			
M50_1							,810			
M52_1							,800			
M42_1								,802		
M41_1								,778		
M43_1								,539		
M22_1									,785	
M23_1									,636	
M21_1									,621	
M26_1										,820
M27_1										,714
M19_1										,816
M20_1										,742

Ölçeğin iç tutarlığını tespit edebilmek amacıyla faktörlerin ölçek toplam puanıyla aralarındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Tüm faktörler toplam puanla anlamlı ilişki göstermektedir.

Tablo 3. *Faktörlerin Ölçek Toplam Puanı ile Pearson Korelasyonu*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
Toplam	,68**	,46**	,69**	,76**	,60**	,654**	,56**	,59**	,53**	,56**	,42**
p (2yönlü)	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma

Teorik Altyapı ve Ölçeğin Yapısı

Allen, Shankman ve Miguel (2012) tarafından ortaya konulan teorik yapı ile geliştirilen ölçeğin ortaya koyduğu yapı arasında teoriye uygun benzerlikler ve bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre, bağlam boyutu faktör 5 altında birleşmiştir. Faktör 1 altında "kendi" boyutundan "otantiklik" ile "diğerleri" boyutundan "vatandaşlık" alt boyutlarının birleştiği görülmektedir. Faktör 2 altında "kendi" boyutundan "duygusal kendi/benlik algısı" ve "dürüst öz-algı" birleşmiştir. Faktör 3 altında "diğerleri" boyutundan "ilham" ve "koçluk" alt boyutları birleşmiştir. Faktör 4 altında üçü de "diğerleri" boyutunda olan "ilişkiler geliştirebilme", "takım çalışması" ve "değişim birimi" alt boyutları birleşmiştir. Faktör 5 altında bağlam boyutundan "çevresel farkındalık" ve "grup idraki" alt boyutları birleşmiştir. Faktör 6 altında "diğerleri" boyutundan "ilişkiler geliştirebilme" ve "etki" alt boyutları birleşmiştir. Faktör 7 altında "diğerleri" boyutundan "farklılıklardan fayda sağlama" yer almaktadır. Faktör 8'i "diğerleri" boyutundan "çatışma yönetimi" alt boyutu oluşturmaktadır. Faktör 9'u "kendi" boyutundan "iyimserlik" ve "başarı" alt boyutları oluşturmuştur. Faktör 10'u "diğerleri" boyutundan "empati" alt boyutu oluşturmaktadır. Faktör 11'i "kendi" boyutundan "esneklik" alt boyutu oluşturmaktadır. Buna göre atılan maddelerle "kendi" boyutundan "inisiyatif", "sağlıklı özsaygı" ve "duygusal öz-kontrol" alt boyutları ölçek dışı kalmıştır. "Diğerleri" boyutundan farklılıklardan fayda sağlama, çatışma yönetimi, empati alt boyutları, "kendi" boyutundan esneklik alt boyutları teoride olduğu gibi kalırken, "bağlam" boyutu tek faktör altında birleşmiştir. Bunun yanında "kendi" boyutundan "otantiklik" ile "diğerleri" boyutundan "vatandaşlık", "kendi" boyutundan "duygusal kendi/benlik algısı" ve "dürüst öz-algı", üçü de teorik olarak "diğerleri" boyutunda olan "ilişkiler geliştirebilme", "takım çalışması" ve "değişim birimi" alt boyutları, "diğerleri" boyutundan "ilişkiler geliştirebilme" ve "etki", "kendi" boyutundan "iyimserlik" ve "başarı" alt boyutları birleşerek faktör oluşturmuşlardır. Yine teorik olarak bağlam boyutu altında bulunan "çevresel farkındalık" ve "grup idraki" alt boyutları da birleşerek faktör oluşturmuşlardır.

Kısaca "kendi" boyutundan 3 alt boyut madde analizleri sırasında dışarıda kalırken 5 alt boyut ilişkili olabilecek diğer alt boyutlarla birleşmiştir. "Esneklik"

alt boyutu ise tek başına faktör olarak kalmıştır. "Bağlam" boyutu altında bulunan "çevresel farkındalık" ve "grup idraki" alt boyutları kendi aralarında birleşerek faktör oluşturmuşlardır. "Diğerleri" boyutundan atılan alt boyut yoktur. Bu boyut altındaki 10 alt boyut "kendi" boyutu altındaki 5 alt boyutla birleşerek yeni faktörler oluşturmuşlardır. Böylece teorik olarak 3 ana boyut altında 21 alt boyuttan oluşması gereken duygusal zekâ öğrenci liderliği ölçek yapısına göre 11 faktörden oluşmuştur. Ortaya çıkan yapı ve faktör isimlendirmeleri Tablo 4'te (bkz. Ek 1) görülebilir.

Ölçekten alınabilecek maksimum puan 210, minimum puan 42'dir. Ölçek faktörlerinin her birisi duygusal zekâ liderliğinin farklı unsurlarının birer göstergesi olarak düşünülebilir. Faktörlerden alınan ortalamalar yükseldikçe cevaplayıcının liderlik özeliğinde yüksek aldığı faktörlerin baskın olduğu yorumu yapılabilir. Ölçek genelinden alınan ortalamaya göre de cevaplayıcının duygusal zekâ öğrenci liderliği özelliğine sahip olma durumu hakkında yorum yapılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Geliştirilen Duygusal Zekâ Öğrenci Liderliği Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin son hali "vatandaşlık", "duyuşsal farkındalık", "ilham", "ilişki kurabilme", "bağlam", "iletişim", "farklılıklar üzerine bina", "çatışma yönetimi", "olumlu motivasyon", "empati" ve "esneklik" şeklinde isimlendirilen 11 faktör ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleşmesi incelendiğinde teoriden (Allen, Shankman ve Miguel, 2012*)* kopuk bir faktör oluşumuna rastlanmamaktadır. Bazı faktörlerde teorik olarak ayrı olması önerilen ve fakat mantıksal olarak birbirine yakın olan alt boyutlar birleşmişlerdir. Teoriden farklı olarak "kendi" boyutundan 3 alt boyut madde analizleri sırasında dışarıda kalmıştır. Bu alt boyutların dışarıda kalması madde analizleri sonucu gerçekleşmiştir. Burada iki ihtimal söz konusudur. İlk olarak ölçek geliştirilirken bu maddelerin teoriyi tam yansıtacak biçimde yazılamaması, güçsüz olmaları, ikinci olarak da teorik olarak bu boyutların diğer boyutlardan ayrı bir kulvarda yer alabilme, teorik konu bütünlüğüne ait olmamaları ihtimali gösterilebilir. Bu durumun sınanması amacıyla Shankman, Allen & Facca (2010) tarafından geliştirilen öğrenciler için duygusal zekâ liderliği envanteri ya da eşdeğer başka bir ölçek Türkçe'ye uyarlanarak kullanılabilir ve farklılıklar sınanabilir. Bunun yanında aynı teorik temeli esas alan farklı Türkçe ölçekler geliştirilebilir ve benzer örneklemlerde uygulanarak teori sınanabilir. Geliştirilen bu ölçek de farklı örneklemlerde uygulanarak devamlılığı sınanabilir.

KAYNAKLAR

Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 12*, 53-68.

Allen, S. J., Shankman, M. L., & Miguel, R. F. (2012). Emotionally intelligent leadership: an integrative, process-oriented theory of student leadership. *Journal of Leadership Education 11*, (1), 177-203.

Bennis, W. G. (1992). Managing the dream: leadership in the 21st century. *Management Decision 30*, 6.

Bennis, W. (2013). Leadership in a digital world: embracing transparency and adaptive capacity. *MIS Quarterly. 37,* 2.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemAkademi.

Çiftçi, S. K., & Karadağ, E. (2016). Developing a Mathematics Education Quality Scale. *Africa Education Review, 13*(3-4), 211-234.

Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekanın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi 14*, 1, 209-230.

Dorczak, R. (2012). Developmental leadership — an attempt to define specificity of educational leadership. *Zarządzanıe Publiczne 4* (20) 19–25.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. ABD: SAGE.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence*. ABD: Bantam Books.

Goleman, D. (2010). *İşbaşında duygusal zeka* (7. Basım). İstanbul: Varlık Yay.

Güven, M., ve Demircan, Z. A. (2013). Duygusal zekâ ve eğitime yansımaları. G. Ekici, & M. Güven, *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s. 346-389). Ankara: Pegem Akademi.

Haber, P., Allen, S. J., Facca, T. & Shankman, M. L. (2012). College students' emotionally intelligent leadership: An examination of differences by student organization involvement and formal leadership roles. *International Journal of Leadership Studies, 7*, 2 246-265.

Hilliard, A. T. (2010). Student leadership at the university**.** *Journal of College Teaching and Learning 7*, 2.

Hosu, I. (2012). Charismatic leadership and political communication. *Revista Transilvană de Ştiinţe ale Comunicării,1,* 15 19-37.

Howell, J. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated- business – unit performance. *Journal of Applied Psychology 78* 6, 891, 902.

Jenkins, D. M. (2013). Exploring instructional strategies in student leadership development programming. *Journal Of Leadership Studies 6*, 4

Kelsey, C. & Hayes, S. (2012). A framework for educational leadership. *Primary Health Care 22* 8.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi.* (G. Arastaman, Çev.) Ankara: Nobel.

Mozhgan, A., Parivash, J., Nadergholi, G. & Jowkar, B. (2011). Student leadership competencies development. *Procedia Social and Behavioral Sciences 15*, 1616–1620

Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice.* ABD: SAGE

Ramos-Villarreal, J. & Holland, G. (2011). University students' development of emotional intelligence skills for leadership. *American Journal of Business Education 4*, 3.

Richards, D. (2012). Leadership for Learning in Higher Education: The Student Perspective. *Educational Management Administration & Leadership 40.*

Shankman, M. L., Allen, S. J. & Facca, T. M. (2010). *Emotionally intelligent leadership for students: Inventory*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shankman, M. L., Haber, P., Facca, T. & Allen, S. J. (2010). Gender and leadership through the lens of emotionally intelligent leadership. *Leadership Review, 10*, 88-103.

Spillane, J. P. (2004). Educational leadership**.** *Educational Evaluation and Policy Analysis 26*, 2.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yay.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yay.

Taylor, J. (2008). Student leadership: friend or foe? steps for developing effective student leadership. *Choral Journal*, 111-113.

Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan, *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (s. 293-336). Ankara: Pegem Akademi.

Williams, E.A., Pillai, R., Deptula, B. & Lowe, K. B. (2011). The effects of crisis, cynicism about change, and value congruence on perceptions of authentic leadership and attributed charisma. *The Leadership Quarterly*, doi:10.1016/j.leaqua.2011.07.003

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(25), 139-146

EKLER
Ek 1

Tablo 4**.** *Teorik Altyapı ile DZÖLÖ Faktör Yapısı Arasındaki Durum ve Faktörlere Verilen İsimler*

	Faktör 1	**Faktör 2**	**Faktör 3**	**Faktör 4**	**Faktör 5**	**Faktör 6**	**Faktör 7**	**Faktör 8**	**Faktör 9**	**Faktör 10**	**Faktör 11**
Orijinal boyut	***Kendi***	***Kendi***	***Diğerleri***	***Diğerleri***	***Bağlam***	***Diğerleri***	***Diğerleri***	***Diğerleri***	***Kendi***	***Diğerleri***	***Kendi***
Orijinal Alt boyutların Ölçek Sonuçlarına Göre Dağılımları	Otantiklik + Vatandaşlık	Duygusal kendi/benlik algısı + Dürüst öz-algı	İlham + Koçluk	İlişkiler geliştirebilme + Takım çalışması + Değişim birimi	Çevresel farkındalık + Grup idraki	İlişkiler geliştirebilme + Etki	Farklılıklardan fayda sağlama	Çatışma yöneti mi	İyimserlik + Başarı	Empati	Esneklik
Tablo 1'deki maddelemede kullanılan harflere göre	*(m+g)*	*(c+d)*	*(n+ö)*	*(p+s+ş)*	*(a+b)*	*(s+o)*	*(t)*	*(r)*	*(i+j)*	*(l)*	*(h)*

Ölçek Sonuçlarına göre uyarlanmış Alt boyut Dağılım ve İsimleri	*Vatandaşlık*	*Duyuşsal farkındalık*	*İlham*	*İlişki kurabilme*	*Bağlam*	*İletişim*	*Farklılıklar üzerine bina*	*Çatışma yönetimi*	*Olumlu motivasyon*	*Empati*	*Esneklik*
Faktöre Giren Maddeler	*M17, M28, M29, M30, M31, M32*	*M7, M8, M9, M10, M11*	*M33, M34, M35, M38*	*M39, M46, M47, M48, M49*	*M1, M2, M3, M5, M6*	*M36, M37, M44, M45*	*M50, M51, M52*	*M41, M42, M43*	*M21, M22, M23*	*M26, M27*	*M19, M20*

Ek 2

Tablo 5. *DZÖLÖ Maddeler*

Sorular	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Sınıfta olup bitenler hakkında düşünürüm.					
2. Sınıf ortamı hakkında düşünürüm.					
3. Okulumun durumu hakkında değerlendirmeler yaparım.					
**4. Sınıfta kim kiminle iyi anlaşıyor bilirim.					
5. Sınıftaki gruplaşmalar hakkında değerlendirmeler yaparım.					
6. Sınıfımın okuldaki durumu hakkında değerlendirmeler yaparım.					
7. Duygularımı tanırım					
8. Tepkilerimi tanırım.					
9. Duygularımın bende nasıl bir etki yaptığını bilirim.					
10. Duygularımın nasıl tepki vermeme yol açtığını bilirim.					
11. Güçlü yönlerimin farkındayım.					
**12. Zayıf yönlerimin farkındayım.					
**13. Kendime saygım vardır.					
**14. Kendimi değersiz bulurum.					
**15. Duygularımı bilinçli olarak kontrol ederim.					
**16. Tepkilerimi bilinçli olarak kontrol ederim.					
17. Güvenilir bir insanım.					
**18. Şeffaf bir insanım.					
19. Değişimlere açığımdır.					
20. Yeni durumlara hemen uyum sağlarım.					
21. Kendimi geliştirme konusunda istekliyim.					
22. İyimser bir insanım.					
23. Olayların olumlu taraflarını görebilirim.					
**24. Girişken bir insanım.					
**25. Fırsatlar ararım.					
26. Sınıf arkadaşlarıma kendi bakış açılarından bakabilirim.					
27. Sınıf arkadaşlarımla empati kurarım.					
28. Sınıftaki sorumluluklarımı bilirim.					
29. Sınıf arkadaşlarıma karşı sorumluluklarımı bilirim.					
30. Sınıf arkadaşlarıma karşı sorumluluklarımı yerine getiririm.					
31. Grup çalışmalarında sorumluluklarımı bilirim.					

32. Grup çalışmalarında sorumluluklarımı yerine getiririm.					
33. Sınıf arkadaşlarımı başarılı olmaları için motive ederim.					
34. Sınıf arkadaşlarımı başarılı olmaları için harekete geçiririm.					
35. Sınıf arkadaşlarımı ortak hedeflerimize ulaşmak için motive ederim.					
36. Sınıfta ikna kabiliyeti yüksek biri olarak bilinirim.					
37. Sınıf arkadaşlarımı herhangi bir konuda ikna edebilirim.					
38. Sınıf arkadaşlarıma yeteneklerini geliştirmede yardım ederim.					
39. Yeni ödev konularında farklı farklı insanlarla çalışmak isterim.					
**40. Sınıftakilerle yeni hedeflere yönelik olarak çalışmak isterim.					
41. Sınıf arkadaşlarımla aramda bir sorun olursa bunun farkında olurum.					
42. Sınıf arkadaşlarımla aramda bir sorun olursa bu sorunu tespit edebilirim.					
43. Sınıf arkadaşlarımla aramda bir sorun olursa bunu çözebilirim.					
44. İnsanlarla rahatça ilişki kurabilirim.					
45. İnsanlar arasındaki ilişkileri geliştirebilirim.					
46. Yeni insanlarla tanışmayı severim.					
47. İnsanları birbirleriyle tanıştırmayı severim.					
48. Grup çalışmalarında grubun diğer üyeleriyle etkin biçimde çalışabilirim.					
49. Sınıftaki diğer öğrencilerle etkin biçimde çalışabilirim.					
50. Sınıftakilerle farklılıklarıma bir kazanç gözüyle bakarım.					
51. Sınıftakilerle olan farklılıklarım zenginliktir.					
52. Sınıftakilerle farklılıklarımdan kaynaklanan değerlere önem veririm.					

**** Analizler sonucu atılan maddeler.**

SUMMARY

Introduction

Emotionally intelligent student leadership is a theory combining studies of emotional intelligence and leadership by Allen, Shankman and Miguel (2012). In order to comprehend the theory better, the concepts of leadership and emotional intelligence should be discussed first.

Leadership

The studies to understand and define leadership have been conducted since 1920s (Richards, 2012, p. 88). Northouse (2010) indicates that there are a lot of definitions for the notion of leadership and he defines leadership as 'a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal (Northouse, 2010, s. 3).

Emotional Intelligence

The roots of the notion of emotional intelligence go back to the studies of Thorndike in 1920s. The concept itself was first brought up by John Mayer and Peter Salovey in 1990s (Güven and Demircan, 2013; Yeşilyaprak, 2001) and later on, it was used by Goleman (1997). Goleman in his work about emotional intelligence (EQ), states that emotional intelligence is about an individual motivating himself/herself, resisting frustration, being able to control one's drives and postpone the reward, organizing one's mood, being able to prevent the anxiety restrain the ability to think, empathy, and hope (Goleman, 1997).

Emotionally Intelligent Student Leadership

Emotionally intelligent student leadership, which has three dimensions as the awareness of context, self-awareness and the awareness of the others, offers a frame to analyze the leadership perceptions of the students (Shankman, Haber, Facca ve Allen, 2010). Emotionally intelligent leadership indicates that for a long term sustainable leadership, the awareness and organization of emotions of the leader both in him/herself and in the others are important. And this can be possible by the leader focusing on the dimensions of self, the others and the context consciously (Haber, Allen, Facca ve Shankman, 2012).

Method

In this study, a valid and reliable scale for Emotionally Intelligent Student Leadership, theorized by Allen, Shankman and Miguel (2012), is aimed to be developed. The research was designed as a quantitative, descriptive, survey. Certain steps to develop a scale was followed and the scale was applied to 322 voluntary university students chosen through purposive sampling and validity and reliability analyses were carried out on the data.

Findings

First, item analyses and factor analysis were carried on the scale. Items having a total correlation value below .30 (items 13,14,15,16 and 18) were omitted from the scale. After item analyses, a factor analysis was carried on the scale. KMO coefficient was found to be .85 and Bartlett test of sphericity was found to be significant (p=.00). Varimax rotation was used in the analysis. The items having a factor loading less than .45, and a communalities value less than .30 were omitted from the scale. Items 4, 12, 24, 25 and 40 were omitted in the meantime.

11 factors found explain 67.842% of the total variance explained. As a result, the scale consists of 42 items and 11 factors and the reliability coefficient Cronbach's α was found to be .918. Of the 21 sub-dimensions projected by the theory beforehand, 3 of them were to be omitted according to item analyses results and 7 of the sub-dimensions combined with others which may be logically related to each other. As a result of the study a Emotionally Intelligent Student Leadership Scale (DZÖLÖ) is obtained.

Conclusion and Discussion

Emotionally Intelligent Student Leadership Scale could be taken as a valid and reliable scale. The final version of the scale consists of 11 factors and 42 items. The factor structure of the scale seems not to be drastically different from the theory (Allen, Shankman ve Miguel, 2012). In some factors, some sub-dimensions, which were theoretically suggested to be separate but logically close, merged. Different from the theory, 3 sub-dimensions from the dimension of 'self' were omitted. This happened because of item analyses so this has two possibilities. First, while writing items in Turkish for this scale, the items couldn't have been constructed to precisely reflect the theory, or second, these sub-dimensions didn't belong to the integrity of the theory in the first place. In order to make it certain, the inventory developed by Shankman, Allen and Facca (2010) or another equivalent scale can be adapted to Turkish and the differences can be tested. Different Turkish scales based on the same theory could be developed or this scale (DZÖLÖ) could be applied to different samples and its consistency could be tested further.

Copyright of Journal of Kirsehir Education Faculty is the property of Journal of Kirsehir Education Faculty and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.